



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

Giselle de Souza Paula Pires

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL
DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS:
Analisando o Funcionamento de Grupos de Trabalho (GT)**

**Florianópolis
2010**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

Giselle de Souza Paula Pires

**O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL
DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS:
Analisando o Funcionamento de Grupos de Trabalho (GT)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Científica e Tecnológica.

Orientadora:
Prof^ª Dr^ª Suzani Cassiani

Florianópolis, SC
2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

P667e Pires, Giselle de Souza Paula

O estágio na formação acadêmico-profissional do professor de ciências [tese] : analisando o funcionamento de grupos de trabalho (GT) / Giselle de Souza Paula Pires ; orientadora, Suzani Cassiani. - Florianópolis, SC, 2010.

317 p.: grafs., tabs., +; CD com anexos

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica.

Inclui referências

1. Educação científica e tecnológica. 2. Professores - Formação. 3. Estágios supervisionados - Estudo e ensino. 4. Grupos de trabalho. 5. Análise do discurso. I. Cassiani, Suzani. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. III. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS FÍSICAS E MATEMÁTICAS
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA E
TECNOLÓGICA

**“O ESTÁGIO NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-
PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS: Analisando
o Funcionamento de Grupos de Trabalho (GT)”**

Tese submetida ao Colegiado do
Curso de Doutorado em Educação
Científica e Tecnológica em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação
Científica e Tecnológica

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 11/11/2010

Dr^a. Suzani Cassiani de Souza (CED/UFSC - Orientadora)

Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan (CE/UFSC - Examinador)

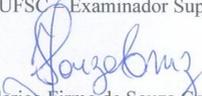
Dr^a. Sílvia Nogueira Chaves (ICB/UFPA - Examinadora)

Dr^a. Sylvania Regina Pedrosa Maestrelli (CCB/UFSC – Examinadora)

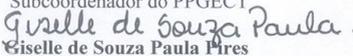
Dr^a. Néli Suzana Quadros Britto (CED/UFSC – Examinadora)

Dr. Ademir Donizeti Caldeira (CED/UFSC – Examinador Suplente)

Dr. Irlan von Linsingen (CTC/UFSC – Examinador Suplente)


Dr. Frederico Firmo de Souza Cruz

Subcoordenador do PPGECT


Giselle de Souza Paula

Giselle de Souza Paula Pres

Florianópolis, Santa Catarina, novembro de 2010.

Aos meus filhos, Rebeca e Gabriel

AGRADECIMENTOS

A Suzani Cassiani, minha orientadora, professora e amiga que, com seu olhar especial à escola e aos professores, oportunizou-me um novo caminho. Agradeço por sua paciência, por ter acreditado em mim e ter me acompanhado nesse longo e desafiador percurso.

Aos Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da UFSC por todas as reflexões proporcionadas em suas aulas, as quais subsidiaram minha formação.

Aos meus colegas de doutorado da turma de 2006: Ana Carolina, Cleci, Cristiane Flor, Cristiane Muenchen, Denise, Fábio, Gilmar, Janice, Juliana Coelho, Juliana Torres, Marcos, Renata, Patrícia e Simoni.

Aos membros do grupo de estudos DICITE da UFSC pelas discussões e reflexões que muito contribuíram para minha formação.

A Bethy e Lúcia, pelo auxílio, atenção, dedicação e carinho dispensados durante o curso.

Aos professores e servidores técnico-administrativos do Colégio de Aplicação que apoiaram minha formação. Agradeço especialmente aos colegas de disciplina: Lúcio Ely Ribeiro, Ivan Brognolli, Maria Helena Cerqueira de Lima e Marcus Vinicius Ferraro, que assumiram algumas responsabilidades a mais durante meu período de afastamento.

Aos alunos do CA pela compreensão e apoio ao estágio e aos estagiários, possibilitando que essa trajetória fosse muito prazerosa.

Aos licenciandos e professoras orientadoras de estágio que se disponibilizaram em participar da pesquisa. Obrigada pela companhia e pelos laços de amizade que construímos.

A Claudia Regina dos Santos, amiga que sempre esteve ao meu lado. Pela compreensão, apoio e amizade, nos momentos mais difíceis.

A Denise, meu braço direito, que cuidou da minha casa e da minha família. Obrigada pela dedicação e pelo carinho.

A todos os amigos que estiveram na torcida.

A toda minha família.

Aos meus pais, Wilson e Eluzabete que sempre estiveram comigo, incentivaram e apoiaram minha formação.

Ao Naná, pelo amor e por estar sempre ao meu lado.

Aos meus filhos, Rebeca e Gabriel, que sempre compreenderam, pacientemente, minha ausência.

RESUMO

Pensar o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) realizado nas escolas como um espaço de construção de novos saberes, requer a superação de um modelo hegemônico nos cursos de formação de professores que o concebe como espaço de aplicação de conhecimentos e técnicas aprendidas nas universidades. Nesse sentido é necessário reconhecer o caráter plural e heterogêneo dos saberes docentes, com a valorização daqueles que se constituem na prática considerando, além do sujeito, o contexto onde são desenvolvidos. Propusemos uma investigação sobre o funcionamento do ECS realizado por meio de Grupos de Trabalho (GT) mediado pela interlocução entre seus integrantes (licenciandos e professoras da escola e da universidade), com a professora da escola desempenhando o papel de coorientadora. Nosso objeto de estudo foram os discursos produzidos ao longo do desenvolvimento de três grupos de trabalho e os analisamos com base no referencial da Análise do Discurso Francesa (AD), com aportes em Michel Pêcheux e seus desdobramentos, no Brasil, nos trabalhos de Eni Orlandi. Utilizamos como pressuposto teórico de nossa investigação a possibilidade do desenvolvimento de “conflitos” por parte dos licenciandos (BEACH e PEARSON, 1998), quando estes, imersos em um processo de ensino-aprendizagem junto aos alunos do ensino fundamental, tinham a possibilidade de questionar e colocar em “cheque” sentidos que foram construídos ao longo da vida acadêmica e que se referem a diferentes aspectos desse processo. Identificamos o surgimento de conflitos a partir de preocupações comuns dos licenciandos com relação à dinâmica das aulas, à necessidade de silêncio durante as aulas e preocupações com o conteúdo e sua relação com o tempo. Buscamos pistas dos sentidos que sustentavam essas preocupações e acompanhamos a (re)construção de novos sentidos relacionados a elas. O desenvolvimento de GT permitiu a articulação de diferentes saberes em discussões contextualizadas sobre aspectos específicos da sala de aula, como: gestão da classe, estratégias de ensino e avaliação; além do questionamento e construção de novos sentidos relacionados a aspectos mais amplos da docência como o modelo de transmissão/recepção do conhecimento, papéis do professor e do aluno nesse modelo, diversidade dos saberes docentes e papel de cada profissional na formação do futuro professor.

Palavras-chave: Formação de Professores, Estágio Curricular, Grupos de Trabalho, Saberes, Análise do Discurso Francesa.

ABSTRACT

To think of the Supervised Curricular Internship (SCI) that takes place in schools as a space for construction of new types of knowledge, requires overcoming a hegemonic model of the teacher development courses, which conceive it as a setting for the application of knowledge and techniques learned at the universities. In this sense, it is necessary to acknowledge the plural and heterogeneous features of teacher knowledge, with the value of those who constitute themselves through their practice considering, besides the teacher him/herself, the context where such knowledge is developed. We have proposed an investigation about the functioning of the SCI developed through the Working Group (WG) mediated via interlocution amongst its members (undergraduates and teachers from school and university), along with the school's teacher in the role of co-advisor. Our object of study has been the discourses produced throughout the development of the three Working Groups and we have analyzed them based on the French Discourse Analysis (DA), with grounds on Michel Pêcheux and its developments, in Brazil, in the works of Eni Orlandi. We have used as a theoretical grounds of our investigation the possibility of development of "conflicts" by the undergraduates (BEACH and PEARSON, 1998), when these, immersed in a process of teaching/learning along with the students from basic education, had the possibility to question and put in check meanings built throughout their academic life which refer to different aspects of this process. We have identified the arousal of conflicts from the common worries of the undergraduates in relation to the dynamics of classes, the need of silence during them and worries about the content and its relationship with time constraints. We have searched for hints of the senses that used to sustain such worries and we followed the (re)construction of new meanings related to them. The development of the WG has allowed the articulation of different types of knowledge in discussions contextualized about particular aspects of the classroom, such as: class management, teaching and evaluation strategies; besides questioning and constructing new meanings related to broader aspects of teaching such as the model of transmission/reception of knowledge, roles of teacher and student in this model, diversity of teacher knowledge and the role of each professional in the development of the future teacher.

Key-words: Teacher Development, Curricular Internship, Working Groups, Types of Knowledge, French Discourse Analysis.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa e Educação em Ciências
- ACT – Professor Admitido em Caráter Temporário
- AD – Análise do Discurso
- ANPED - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
- C - Cecília
- CA – Colégio de Aplicação
- CBE – Conferência Brasileira de Educação
- CE - Centro de Educação
- CED – Centro de Educação
- CFE – Conselho Federal de Educação
- COTESC – Projeto: “Condicionantes para a Tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: Articulando Formação inicial e continuada de Professores”
- CP – Caixa Preta
- DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
- ECS – Estágio Curricular Supervisionado
- EEB – Escola de Educação Básica
- ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino
- ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências
- ESTRUFUNC – Disciplina de Estrutura e Funcionamento do Ensino Básico
- F - Fernanda
- FCF – Faculdade Catarinense de Filosofia
- FFCL – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
- FUNBEC – Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências
- GT – Grupo de Trabalho
- IBECC – Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura
- IES – Instituição de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- M - Marcelo
- MEC – Ministério da Educação e Cultura
- MEN – Departamento de Metodologia de Ensino

- P - Pesquisadora
- PCC – Prática como Componente Curricular
- PCO – Professor Coorientador de Estágio
- PET – Programa de Educação Tutorial
- PO – Professor Orientador de Estágio
- RBPEC – Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências
- S - Sofia
- TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
- UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
- UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
- UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

LISTA DE QUADROS

Q1 Reuniões realizadas pelo GT2	122
Q2 Reuniões realizadas pelo GT3	123

LISTA DE GRÁFICOS

F1 Oportunidade de vivência do cotidiano da escola	94
F2 Apoio para o desenvolvimento de atividades nas aulas	95
F3 O planejamento das aulas ministradas pelo licenciando	95
F4 A relação professor-aluno vivenciada pelo licenciando	96
F5 Orientação do professor supervisor do Colégio de Aplicação	96
F6 O envolvimento do estagiário com o estágio	97
F7 O envolvimento dos alunos nas atividades propostas no estágio.....	97
F8 Recursos didáticos disponíveis no CA	98
F9 Trabalho da coordenadoria de estágios	98
F10 Trabalho das demais coordenadorias e serviços	99
F11 Trabalho do pessoal de apoio da escola	99

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 A FORMAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL INFLUENCIANDO A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO FUTURO PROFESSOR	24
2 A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA	34
2.1 O ENSINO DE CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE	39
2.2 NOVOS RUMOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR	43
2.3 O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE	47
2.3.1. Tendências atuais da pesquisa sobre o ECS.....	52
2.3.1.1 O papel do professor da escola na formação do futuro docente: um discurso no silêncio	75
2.3.1.2. A produção de sentidos durante o ECS	79
3 A PESQUISA	83
3.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS DA PESQUISA.....	83
3.1.1 Pressupostos teóricos da análise	85
3.2 AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO	90
3.2.1 A escola	90
3.2.2 Os sujeitos da pesquisa	100
3.2.2.1 A professora coorientadora	100
3.2.2.1.1 <i>A proposta de ensino desenvolvida nas aulas da professora coorientadora</i>	<i>101</i>
3.2.2.2 As professoras orientadoras	105
3.2.2.2.1 <i>A professora orientadora do GT1</i>	<i>105</i>
3.2.2.2.2 <i>A professora orientadora do GT2 e GT3</i>	<i>108</i>
3.2.2.3 Os licenciandos	109
3.2.2.3.1 <i>O licenciando do GT1</i>	<i>109</i>
3.2.2.3.2 <i>A licencianda do GT2</i>	<i>110</i>
3.2.2.3.3 <i>As licenciandas do GT3</i>	<i>113</i>
3.3 OS GRUPOS DE TRABALHO – GT	115
3.3.1 O GT1	116
3.3.2 Os GT2 e GT3	118
4 SOBRE O FUNCIONAMENTO DOS GRUPOS DE TRABALHO	125
4.1 UM OLHAR AO DISCURSO PRODUZIDO DURANTE O	

ECS	125
4.2 O GRUPO DE TRABALHO 1 – GT1	126
4.2.1 Preocupações com a dinâmica das aulas	127
4.2.2 Preocupações com relação ao silêncio	147
4.2.3 Preocupações com o conteúdo e sua relação com o tempo	154
4.2.4 O funcionamento do GT1 e a produção de sentidos durante o ECS	162
4.3 UM OLHAR AO DISCURSO QUE SUBSIDIOU A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO GT2 E GT3	169
4.4 O GRUPO DE TRABALHO 2 - GT2	179
4.4.1 Preocupações com a dinâmica das aulas e com o silêncio	179
4.4.2 Preocupações com o conteúdo e sua relação com o tempo	220
4.5 O GRUPO DE TRABALHO 3 – GT3	224
4.5.1 Preocupações com a dinâmica das aulas e com o silêncio	224
4.5.2 Preocupações com o conteúdo e sua relação com o tempo	263
4.6 O FUNCIONAMENTO DO GT2 E GT3 E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DURANTE O ECS	273
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	295
6 REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA	302
ANEXOS	
A 1 Trabalhos selecionados do ENDIPE 2006	CD
A 2 Trabalhos selecionados do ENDIPE 2008	CD
A 3 Entrevista professora orientadora GT1	CD
A 4 Entrevista professora orientadora GT2 e GT3	CD
A 5 Entrevista inicial licenciando GT1	CD
A 6 Entrevista inicial licencianda GT2	CD
A 7 Relato sobre memórias da escola - licencianda GT2	CD
A 8 Relato sobre memórias da escola - licencianda GT3	CD
A 9 Relato sobre memórias da escola - licencianda GT3	CD
A10 Entrevista final licenciando GT1	CD
A11 Diário de campo licencianda GT2	CD
A12 Diário de campo licencianda GT3	CD
A13 Diário de campo licencianda GT3	CD
A14 Artigo final da disciplina de Prática de Ensino – licencianda GT2	CD

A15 Artigo final da disciplina de Prática de Ensino – licencianda	
GT3	CD
A16 Entrevista final licencianda GT 2	CD
A17 Entrevista inicial licencianda GT 3	CD
A18 Entrevista inicial licencianda GT 3	CD
A19 Entrevista final licencianda GT 3	CD
A20 Entrevista final licencianda GT 3	CD
A21 Aula Prática de Ensino 03/03/200	CD
A22 Aula Prática de Ensino 10/03/2009	CD
A23 Aula Prática de Ensino 17/03/2009	CD
A24 Aula Prática de Ensino 24/03/2009	CD
A25 Aula Prática de Ensino 31/03/2009	CD
A26 Reunião de planejamento 09/04/2009 GT2	CD
A27 Reunião de planejamento 10/04/2009 GT2	CD
A28 Aula Prática de Ensino 28/04/2009	CD
A29 Reunião de planejamento 29/04/2009	CD
A30 Reunião de planejamento 30/04/2009	CD
A31 Aula Prática de Ensino 05/05/2009	CD
A32 Reunião de planejamento 08/05/2009	CD
A33 Reunião de planejamento 07/04/2009	CD
A34 Reunião de planejamento 08/04/2009 GT3	CD
A35 Reunião de planejamento 14/04/2009 GT3.....	CD
A36 Reunião de planejamento 15/04/2009 GT3.....	CD
A37 Reunião de planejamento 28/04/2009 GT3.....	CD
A38 Reunião de planejamento 09/06/2009 GT3.....	CD
A39 Aula Prática de Ensino 10/06/2009.....	CD
A40 Reunião de planejamento 04/05/2008 GT1.....	CD
A41 Reunião de GT 12/05/2008 GT1.....	CD
A42 Reunião inicial do GT – GT1.....	CD
A44 Reunião de Planejamento 26/05/2009 GT3.....	CD
A45 Reunião de Planejamento 12/05/2009 GT3.....	CD
A46 Reunião de Planejamento 03/06/2009 GT3.....	CD
A47 Aula Prática de Ensino 19/05/2009.....	CD
A48 Aula Prática de Ensino 02/06/2009.....	CD
A49 Reunião de planejamento 06/05/2009 GT3.....	CD

APRESENTAÇÃO

Os seguidos anos de envolvimento com a atividade docente na escola básica foram aspectos fundamentais para meu desejo em desenvolver pesquisa na área da Educação em Ciências. Das muitas situações vivenciadas ressalto aquelas relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental e médio, bem como, o processo de formação inicial de futuros professores de Ciências e Biologia, mais especificamente no que se refere ao Estágio Curricular Supervisionado (ECS), etapa que na maioria das vezes acontece nas escolas e onde, frequentemente, atuo como professora orientadora de estágio.

Ministrando aulas de Ciências e Biologia para o ensino fundamental e médio do Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) desde 1997, concebi como um desafio o ensino e a aprendizagem dos conteúdos dessas disciplinas.

Já no início da carreira profissional, incomodava-me as frequentes queixas de alunos sobre a dificuldade de compreensão de alguns conteúdos curriculares. Verifiquei que mesmo com a inserção e aplicação de variados recursos metodológicos como experimentação, vídeos, debates, pesquisas orientadas, seminários, entre outros, algumas dificuldades na compreensão de determinados assuntos não eram eliminadas. Nada parecia mais frustrante do que, após planejar e executar atividades dimensionadas para enriquecer determinado assunto, ouvir dos alunos: Tem que decorar isso para a prova? Por que tem tanto nome difícil? Professora isso é muito complicado... . Enfim, ficava cada vez mais evidente para mim que o processo de ensino-aprendizagem apresentava-se carregado de possibilidades, mas também de limites para educandos e educadores. A tentativa de superação de alguns desses limites, levaram-me à busca de aportes teóricos para a fundamentação de modificações em minha prática pedagógica.

Paralelamente a essa contínua construção de minha prática docente, recebia estagiários do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC. As experiências com o acompanhamento de estágios foram muitas, cada qual com suas especificidades inerentes à complexa relação que se estabelece entre as variantes que envolvem esta etapa da formação inicial. Cabe ressaltar que o CA apresenta uma coordenadoria de estágios responsável pelo recebimento, orientação e encaminhamento dos licenciandos dos diferentes cursos da universidade em questão e também de outras Instituições de Ensino Superior. No

entanto, independente dessa estruturação para a realização do ECS, chamava-me a atenção, não só a partir de minhas próprias experiências, mas também da observação nas experiências de colegas, bem como das inúmeras reuniões e discussões em torno desse assunto, a dinâmica em que ocorria o estágio. Parecia prévia e naturalmente estabelecida a relação entre as partes envolvidas nesse processo, na qual o papel do professor da escola, na maioria das vezes, restringe-se à observação das aulas preparadas pelos estagiários sob a supervisão do professor da prática de ensino. Nessa dinâmica, via de regra, cabe ao professor da escola aceitar os estagiários como observadores de suas aulas, disponibilizá-las aos mesmos, orientá-los quanto ao conteúdo programático que deve ser ministrado, assistir às aulas ministradas pelos licenciandos e, por vezes, preencher um formulário sobre o desempenho do estagiário, preenchimento este que, por experiência própria, foge à regra geral.

A partir de minhas observações e vivências sobre esse modelo de estágio é que surgiu uma inquietação em torno do papel desempenhado pelo professor da escola, ou melhor, a “ausência de papel” desse profissional decorrente de sua passiva atuação e a ausência da devida valorização de seus saberes. Com minha experiência, já tinha a convicção de que a aproximação estabelecida entre o professor da escola, o estagiário e o professor da disciplina de Prática de Ensino era permeada de distanciamentos, que além de outros prejuízos para processo de formação inicial, determinavam certa insegurança entre as partes envolvidas.

Facilmente encontramos na literatura trabalhos que explicitam as dificuldades de inserção do licenciando no ambiente escolar, como nas afirmações de Souza et al. (2008):

Inserir esses alunos não foi tarefa fácil, haja vista as dificuldades e a pouca receptividade de algumas escolas. Formas de rejeição se apresentaram claramente, outras simbolicamente, compreendem desde a discriminação em relação à Instituição de origem dos alunos, insegurança dos gestores e dos próprios professores.

Da mesma forma, sem muita dificuldade, encontramos afirmações que evidenciam sentidos produzidos pelos sujeitos envolvidos nesse processo os quais confirmam e sustentam esses distanciamentos, como no fragmento a seguir:

[...] evidenciou-se nos registros e relatos dos alunos os temores da gestão em expor a engrenagem de funcionamento da escola. Relativo aos docentes, alguns se apresentaram inseguros e despreparados, temerosos em deixar transparecer a inconsistência teórica e metodológica de suas práticas, bem como, aspectos do relacionamento com alunos e colegas de trabalho, postura ética, dentre outros. Esses fatores motivaram alguns docentes a rejeitar a presença do estagiário em sala de aula, apesar de a gestão escolar ter acenado positivamente. (SOUZA et al., 2008)

Estágios, nas mais diferentes profissões, são realizados nos locais de atuação do futuro profissional que utiliza de parâmetro para seu aprendizado as ações do profissional em serviço. E, por que nos profissionais da educação o mesmo não se estabelece? Por que tamanho distanciamento e/ou desconhecimento entre os sujeitos envolvidos, seus discursos e suas ações no processo de formação inicial?

A busca de repostas as minhas inquietações seguia aliada ao constante contato com estagiários e seus supervisores de estágio. Muitas vezes, esse contato era indireto e determinado pela prática pedagógica diferenciada nas turmas em que ministrava aulas, caracterizada principalmente pela abordagem dos conteúdos a partir de temas de interesse e escolhidos pelos alunos. Além disso, a dinâmica diferenciada da sala de aula, com relação ao papel do aluno e do professor, estabelecida a partir da fundamentação do trabalho na leitura e na escrita¹, levou-me ao encontro de um grupo de pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que tinha como coordenadora a professora de Prática de Ensino de Biologia daquele semestre². Este grupo estava iniciando o desenvolvimento de um projeto de pesquisa tendo como motivação: as diretrizes curriculares estabelecidas pela legislação para a formação de professores que previa a modificação na configuração do ECS (DCN, 2002); o aumento do número de licenciandos no país e conseqüentemente a necessidade de ampliação de “campo” para o desenvolvimento do estágio curricular obrigatório; e a

¹ de acordo com afirmações de estagiários em seus relatórios finais de prática de ensino de Ciências e Biologia.

² Professora Suzani Cassiani, do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN)

ausência de parceria entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas Públicas na formação de professores.

Uma breve apresentação desse projeto intitulado “Condicionantes para a tutoria Escolar no Estágio Curricular Supervisionado: Articulando Formação Inicial e Continuada de Professores” - COTESC, seus objetivos e algumas ações desenvolvidas são fundamentais para contextualizar a origem deste projeto de tese que surgiu a partir do envolvimento com essas pesquisas e está fundamentado nas preocupações acima citadas.

O COTESC foi desenvolvido por meio de uma parceria entre o Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – RS e o Centro de Ciências da Educação (CED) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – SC. Seu objetivo principal era compreender as condicionantes para uma forte interação universidade e escola no que concerne às ações de Formação Inicial e Formação Continuada de Professores, a partir do estudo das práticas concretas existentes nas Escolas de Educação Básica, bem como dos discursos dos diversos atores envolvidos (TERRAZZAN, 2003).

Especificamente, no caso do grupo de pesquisa da UFSC, o trabalho foi desenvolvido na área de Ensino de Biologia, envolvendo sete escolas públicas de Ensino Médio. Um conjunto de ações foram propostas e realizadas no sentido de elaborar um diagnóstico sobre o funcionamento dos estágios; coletar informações sobre as expectativas dos professores de Biologia e da equipe diretiva em relação à formação continuada; e obter informações sobre interações universidade/escola, bem como, sobre necessidades formativas dos professores. Com o desenvolvimento da pesquisa, algumas contradições e silêncios foram evidenciados indicando não somente a necessidade da aproximação entre essas instituições de ensino, mas também, uma melhor forma de abordagem dessas possíveis interações (CASSIANI-SOUZA et al., 2004, 2005 e 2006).

Uma das ações desenvolvidas pelo grupo de pesquisa e que fundamentou a proposta deste trabalho foi a identificação de professores com perfil de tutor, por meio da análise das concepções e práticas dos professores sobre diversos aspectos dos estágios curriculares e de formação continuada, obtidas a partir da aplicação de questionários semi-abertos elaborados pelos pesquisadores, e entregues aos professores de Biologia das escolas envolvidas (CASSIANI-SOUZA et al., 2005).

A identificação dos professores-tutores permitiu a formação de Grupos de Trabalho (GT) para realização do ECS por meio de tutoria. Cada GT era composto por um ou dois estagiários, pelo professor supervisor da Universidade e pelo professor da escola que atuava como tutor. Os resultados obtidos com o desenvolvimento de estágios nos moldes propostos evidenciaram, de modo geral, que a formação do GT pode originar espaços férteis para debates sobre o caráter plural e heterogêneo dos saberes docentes; além de possibilitar a ampliação dos papéis dos professores que atuam nos níveis de ensino fundamental e médio, já que os mesmos também participam ativamente do processo. Outros resultados promissores foram obtidos com o desenvolvimento do GT, entre os quais destacamos: a possibilidade do estabelecimento de uma parceria efetiva entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas de Educação Básica; o suprimento da necessidade de aproximação dos alunos-estagiários à realidade escolar, facilitando a percepção das dimensões sociais, políticas e pedagógicas do processo educativo; e a possibilidade de contemplar as demandas por ECS de qualidade diante da legislação atual que normatiza 400 horas para esta prática (MARSHALL et al., 2006; ZIMMERMANN et al., 2005; KIST, et al., 2006; SILVA e TERRAZAN, 2007).

Partindo desses resultados e da convicção de que a parceria universidade-escola possibilita o desenvolvimento de espaços coletivos de reflexão e interlocução entre os sujeitos envolvidos, fundamentais no processo de formação docente, é que surgiu o desejo em avançar um pouco mais nesse sentido, desenvolvendo uma pesquisa para investigar como o desenvolvimento do ECS realizado por meio de GT pode influenciar na formação acadêmico-profissional do professor de Ciências. Como pressuposto para o desenvolvimento do ECS nesses moldes estabelecemos a priorização da interlocução entre os profissionais envolvidos e o estagiário e a valorização da participação do professor da escola e de seus saberes.

Buscamos com nosso estudo compreender o seguinte problema:

Como o estágio desenvolvido por meio do GT permeado pela interlocução entre seus integrantes e com o professor da escola desempenhando o papel de

*coorientador*³ influencia na formação acadêmico-profissional de professores de Ciências?

Diante dessa questão traçamos como objetivo principal desse estudo *compreender o funcionamento do GT durante o desenvolvimento do ECS em Ciências*.

A partir do objetivo principal, definimos as seguintes questões norteadoras da pesquisa:

- Quais são os sentidos construídos pelos licenciandos com relação aos papéis desempenhados pelos docentes participantes do GT?
- Quais relações entre os participantes se estabelecem na realização do estágio permeado pela interlocução?
- Quais as funções que o GT assume durante o desenvolvimento do estágio?
- Quais os condicionantes para o funcionamento de GT com essa perspectiva?

Para o desenvolvimento desse estudo com o objetivo que traçamos e as questões que propusemos investigar consideramos necessário compreender como a formação de professores vem se desenvolvendo em nosso país, buscando subsídios para um melhor entendimento sobre as condições em que os ECS são realizados e sobre a construção dos sentidos dos futuros professores de Ciências *sobre e nesse momento da formação*.

No Capítulo Um, fundamentamos teoricamente nossas afirmações com relação à influência de toda a vida acadêmica na construção de sentidos pelos licenciandos, problematizando essa construção fundamentada na racionalidade técnica e a necessidade de modificações na estruturação dos programas de formação com vistas à superação desse modelo.

³ A palavra *coorientador* foi utilizada neste trabalho em substituição à palavra *tutor*. Nossa opção resultou da ampla difusão desta última pelo ensino à distância, onde os sujeitos - sua formação e suas funções - se distanciam daqueles que atuam como professores da escola. Ao mesmo tempo, com a denominação que propusemos, aproximamos o referido professor a um *coorientador*, já que este, no meio acadêmico, supre o professor orientador em relação às necessidades resultantes da demanda de trabalho, bem como, às especificidades dos saberes de cada um. Assim compõem-se nossos sentidos em relação à diversidade de saberes dos professores das instituições co-responsáveis pela formação docente, sobre os quais discutiremos ao longo desse trabalho.

Um aprofundamento nessa discussão foi realizado no Capítulo Dois, com base em aspectos históricos, traçando um paralelo entre o racionalismo técnico e a estruturação dos cursos de formação de professores para a educação básica e para o ensino de Ciências, buscando o entendimento das relações que se estabeleceram entre a escola e a universidade. Por meio de uma revisão bibliográfica, lançamos nosso olhar ao ECS a fim de compreender como o mesmo vem sendo desenvolvido após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores - DCN (2002), as relações que se estabelecem entre os profissionais envolvidos e as consequências na formação docente. A partir dessas articulações construímos nosso olhar para a pesquisa.

No Capítulo Três, apresentamos a proposta metodológica que utilizamos nessa investigação. Delineamos a análise de nosso objeto de estudo que era o discurso produzido pelo GT ao longo do ECS, fundamentada na perspectiva teórica da Análise do Discurso Francesa - AD. E, apresentamos as condições de produção do discurso durante o desenvolvimento dos estágios investigados. Na sequência, Capítulo Quatro, discorremos sobre os Grupos de Trabalho que foram desenvolvidos analisando o funcionamento dos mesmos, seguindo o dispositivo de análise que construímos a partir dos dados empíricos que constituíram *o corpus* de análise da pesquisa.

Por fim, no Quinto Capítulo apresentamos as considerações finais e indicamos possíveis questões que podem fomentar trabalhos futuros, a partir dos resultados que obtivemos nessa pesquisa.

1. A FORMAÇÃO BÁSICA E A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL INFLUENCIANDO A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DO FUTURO PROFESSOR

Uma tendência nas discussões atuais sobre a formação de professores é de considerá-la como um processo não pontual, desenvolvida somente durante o curso de licenciatura, mas, envolvendo aspectos de toda vida do futuro docente e as condições em que os sentidos sobre a docência foram construídos pelos mesmos. Nosso olhar à formação docente está fundamentado nesses pressupostos, e ao esclarecer os sentidos que atribuímos aos termos *formação acadêmico-profissional* e *sentidos* evidenciaremos concepções às quais os mesmos estão atrelados e que fundamentam teoricamente esta tese.

Excluídas as definições da palavra *sentido* presentes no dicionário Aurélio, como adjetivo e como substantivo, quando relacionado à Biologia ou à Física, ou ainda no aspecto divinatório (que se refere à faculdade de sentir ou perceber); consideramos aquela que se aproxima ao foco dessa investigação que está relacionada à: *significado, acepção: o sentido da frase*. No entanto, utilizamos a palavra *sentido* fundamentada nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso da Linha Francesa (AD), o que a distancia da referida definição pelo caráter polissêmico que adquire quando são consideradas as condições em que o mesmo é produzido. Assim, não há “o sentido da frase”. O sentido é construído a partir do funcionamento da linguagem⁴ considerando os sujeitos envolvidos e as condições em que ocorre sua produção, as quais incluem, de modo geral, a situação imediata e o contexto histórico-social mais amplo.

As considerações acima, fundamentadas nos pressupostos teóricos da AD, tem sua base teórica estabelecida por Pêcheux (1969) que a constituiu por meio da filiação e relação entre três domínios disciplinares: a Linguística, a Psicanálise e as Ciências Sociais.

De acordo com Orlandi (2003), da linguística, Pêcheux utiliza-se da não-transparência da linguagem. Parte da consideração da língua como o objeto próprio da linguagem, que apresenta sua ordem própria, evidenciando que para a AD “a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta

⁴ Considerada na perspectiva da AD como interação, *relação necessária entre o homem e a realidade natural e social*; como um *trabalho*, como uma *produção*, enquanto parte da produção social; como um *trabalho simbólico*, quando se mantém a especificidade da linguagem (ORLANDI, 2003).

que se faz termo-a-termo, isto é, não se passa diretamente de um a outro” (p.19). Assim, ao considerar que a linguagem não é transparente, pode-se afirmar que não há sentido único, tanto por parte de quem “fala” quanto por parte de quem “ouve”.

Das Ciências Sociais, a Análise do Discurso filia-se ao materialismo histórico, considerando que *“há um real da história de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente”* (p.19). Da relação entre esses dois campos disciplinares emerge a forma material do discurso - lingüístico-histórica que se diferencia da forma abstrata da lingüística pela inserção da história para a produção de sentidos. Na AD, não há separação entre forma e conteúdo e compreende-se a língua não só como estrutura, mas, sobretudo como acontecimento. Assim, em sua forma material, a língua é vista como o *“acontecimento do significante” “em um sujeito afetado pela história”* (p.19).

Por fim, da Psicanálise, considera-se o *“deslocamento da noção de homem para a de sujeito, permeado na ideologia, que por sua vez, se constitui na relação com o simbólico, na história”* (p.19).

A linguagem é concebida então, mediadora entre o sujeito histórico e o mundo que o cerca e não somente um código de comunicação. Assim, são considerados os processos e as condições de produção da mesma - estabelecendo relações entre a língua e os sujeitos que a falam e entre estes e as condições em que se produz o dizer; tanto em seu contexto imediato como em seu contexto mais amplo (sócio-histórico e ideológico); também devemos considerar que os sentidos são produzidos em relação a outros sentidos, o que pressupõe uma memória discursiva ou interdiscurso, que disponibiliza dizeres, os quais afetam o modo como o sujeito significa em determinada situação. De outro modo, a observação da memória discursiva remete *“o dizer a uma filiação de dizeres, a uma memória, e a identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos”* (ORLANDI, 2003, p.32). A consideração dessas relações possibilita a compreensão da forma como os sentidos são produzidos para/pelos sujeitos.

Esse modo de conceber a construção de sentidos constitui as condições de produção de nossos sentidos relacionados ao processo de formação docente e também sustenta a opção pela utilização de *“formação acadêmico-profissional”* em substituição à *“formação inicial”* e *“formação pré-serviço”*.

Concordamos com as argumentações de Diniz-Pereira (2008) com relação à inapropriação na utilização desses termos para a realidade educacional brasileira. Para o autor, a denominação “formação pré-serviço” foi traduzida e adotada acriticamente a partir da expressão inglesa “*preservice teacher education*” e sua utilização é inviável, já que, existe ainda em nosso país, um elevado número de pessoas que atua no magistério, mesmo antes de ingressar em um curso de formação de professores em nível superior. Já com relação ao termo “formação inicial”, o autor supracitado apóia-se em Lortie (1975), ao afirmar que: “A profissão docente é *sui generis*, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com a figura do professor durante seu percurso escolar”.

Bejarano e Carvalho (2003a e 2003b) também enfatizam a importância, no processo formativo do licenciando, da convivência deste com a atividade docente, enquanto aluno, porém esses autores não questionam o termo “formação inicial”. Afirmam que o professor em formação constrói, por meio de observação, suas crenças educacionais acerca, por exemplo, do papel da escola, do modelo de professor, dos processos de ensino/aprendizagem. De acordo com os autores, essas concepções trazidas pelos licenciandos, fundamentadas em imagens vivas do trabalho do professor, influenciam em suas percepções e julgamentos e estas (percepções e julgamentos) por sua vez, têm grande influência no comportamento do futuro docente.

Ao olhar essas concepções à luz da AD, buscamos as formações imaginárias as quais influenciam nas condições de produção dos sentidos, sendo elas: a relação de sentidos, segundo a qual não há sentido que não se relacione com outro; a relação de forças, que relaciona o lugar do qual o sujeito fala com o processo de significação de suas palavras; e o mecanismo da antecipação, pelo qual o sujeito coloca-se no lugar de seu interlocutor, antecipando-se a este quanto ao sentido de suas palavras (ORLANDI, 2003).

A partir desses pressupostos teóricos da AD é possível afirmar que o processo de significação por parte do professor em formação é influenciado por seu imaginário, ou seja, pela projeção que este faz dos sujeitos físicos e seus lugares empíricos, com os quais se deparou ao longo de sua vida acadêmica. Desse modo, todo o sentido produzido pelo licenciando é resultado da relação que este faz, entre outros sentidos produzidos, anteriormente, por ele.

Tardif (2002) também se preocupa com o problema da desconsideração por parte dos cursos de formação de professores, das

crenças, saberes e representações dos licenciandos sobre o ensino. Refere-se à constituição dos saberes docentes como saberes heterogêneos, de origem diversa e inscritos no tempo, ou seja, com fortes raízes na história de vida de cada professor e carregados de subjetividade.

Aproximando essas concepções à AD, são as diferentes formações discursivas - definidas por Orlandi (2007) como as diferentes formulações de enunciados que “*se reúnem em pontos do dizer, em regiões historicamente determinadas de relações de força e de sentidos*” (p.20) - com as quais o licenciando teve contato, constituintes de sua memória discursiva, que disponibilizam dizeres situados histórica, política e ideologicamente, que determinam como os sujeitos significam em determinadas condições de produção de seus sentidos.

Os argumentos acima expostos permitem que compartilhem a afirmação de que a formação inicia-se muito antes da entrada em um curso ou programa que se desenvolve em uma instituição de ensino superior. Conforme salienta Diniz-Pereira (2008), há um consenso na literatura especializada sobre... “*o impacto que toda essa experiência anterior tem na construção de modelos e concepções do que seja o professor, a aula, ou do que seja ensinar*” (p. 255, grifos do autor).

Essas razões nos remetem ao conceito *formação acadêmico-profissional* o qual agrega à formação que acontece nas instituições de ensino superior, aquela introjetada pelo futuro professor ao longo de sua vivência no ensino básico. Assim, ao olharmos para o professor em formação, temos que considerar que este iniciou a construção de suas crenças educacionais muito antes de seu ingresso no curso de licenciatura, e que estas estão fundamentadas, quase sempre, no modelo tradicional de ensino enraizado no racionalismo técnico, o qual tem orientações educacionais bem diferentes daquelas desejadas pelas reformas do ensino na atualidade.

No entanto, reconhecer a heterogeneidade no desenvolvimento pessoal do sujeito em formação e conceber suas “crenças educacionais”, não é garantia de sucesso na missão do curso superior em operar mudanças ou evoluções nessas crenças, alinhando-as às orientações atuais dos programas de formação.

A real possibilidade de mudanças substanciais no sistema de crenças educacionais dos futuros professores é centro de discussões entre vários autores dessa área de investigação. Bejarano e Carvalho (2003a) destacam Fuller (1969) e Kagan (1992) como detentores de uma

visão mais pessimista com relação ao papel desempenhado pelos cursos de Educação durante a formação acadêmico-profissional. Consideram a argumentação mais simplista e provocativa de Fuller acerca da inutilidade dos esforços dos cursos de formação inicial, ou então, da falta de preparo dos alunos em “formação inicial” para se beneficiar dos cursos da educação; e as afirmações de Kagan sobre a inflexibilidade das imagens e crenças sobre a sala de aula e sobre o trabalho do professor, “gestadas anteriormente” pelos futuros professores, as quais funcionam como “verdadeiros filtros cognitivos”, sociais e afetivos. Segundo Kagan, por meio desses “filtros” os licenciandos recebem e processam os conhecimentos oriundos dos cursos de licenciatura, tornando raras as mudanças durante as atividades teóricas e práticas dos programas de formação.

No entanto, de acordo Beach e Pearson (1998) existe a possibilidade de mudanças nas “crenças educacionais” quando, no exercício da docência, estabelecem-se “conflitos educacionais”, os quais põem em questionamento essas crenças. Para os autores isso pode ocorrer em qualquer fase da carreira profissional, e também, durante o período de “pré-serviço”. Segundo eles, mudanças efetivas no sistema de crenças educacionais do professor dependem do modo como este lida com os conflitos que se apresentam. Elas ocorrem quando frente aos conflitos, ocorre a checagem e ajustes das crenças pessoais, o que não significa que esses ajustes sempre reflita em mudanças na prática docente.

Ao assumirmos os pressupostos de que para haver mudança na prática é necessário o questionamento das “crenças educacionais”, ou seja, reflexões sobre os sentidos construídos pelo licenciando ao longo de sua vida acadêmica com relação à educação; e que esse questionamento surge frente aos “conflitos educacionais”, ou seja, frente aos sentidos que se opõem àqueles do futuro professor, visualizamos a importância do Estágio Curricular Supervisionado (ECS) como um espaço de possibilidade de construção e de reconstrução desses sentidos. Historicamente o ECS vem sendo considerado o momento de realização da prática de ensino, onde normalmente, ocorre uma reaproximação do licenciando com a escola e sua realidade.

Cabe ressaltar a importância da introdução das 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), distribuídas nas disciplinas dos cursos de licenciatura reformulados a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2002, já que essa inserção da PCC nos currículos refere-se à materialização de uma questão, que perpassa a

formação de professores: a relação teoria-prática e que deve ser enfrentada. Entretanto, hoje nas instituições de ensino superior, as PCC se colocam como um desafio a ser enfrentado do ponto de vista curricular, mais especificamente em termos de atividades que possam viabilizá-la.

A configuração do ECS como “a parte prática” (PIMENTA e LIMA, 2008) reflete a concepção hegemônica entre os programas de preparação de professores, estruturada nos modelos de formação que são fundamentados na racionalidade técnica. Fundamentando esse modelo está a concepção de que a “*prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas técnicos, os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência*” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p.258).

O papel do ECS estruturado nessas bases fica restrito, muitas vezes, ao papel de local de aplicação de conhecimentos científicos aprendidos anteriormente. Segundo Diniz-Pereira (2008), dificilmente encontramos currículos em que a formação ocorre por meio da análise e atuação crítica sobre o que realmente existe e acontece nas escolas.

Diniz-Pereira (2008) afirma que pesquisas realizadas em outros países evidenciam que os estágios e práticas de ensino dos programas de “formação inicial” têm impacto “*quase nulo*” na prática docente, sendo mantidas as concepções prévias sobre ensino-aprendizagem dos futuros professores. Esse resultado é analisado criticamente pelo autor que não desconsidera a possibilidade de utilização dessas pesquisas por grupos conservadores de diferentes países que, ao criticar a eficiência dos programas de “formação inicial” na transformação da prática docente e da escola, permitem uma flexibilização para a estruturação de cursos de “formação inicial” em menor espaço de tempo e em instituições de ensino superior menos caras do que as universidades, seguindo as prerrogativas político-ideológicas do discurso neoliberal. Mas, enfatiza também, que uma modificação nesses resultados seria possível se houvesse um compartilhamento entre as Universidades e as Escolas na formação de professores que vão atuar na educação básica, salientando que para isso seria necessário o rompimento, no discurso e na prática, com os modelos tradicionais de educação. Nessa direção, deveria haver a superação da *visão aplicacionista* (ou seja, a de que se devem aplicar conhecimentos teóricos sobre a prática, sem reconhecer nela um estatuto epistemológico próprio) e do *discurso prescritivo* (ou seja, o de que as

*universidades dizem como os professores e as escolas **devem** ser ou fazer*), ambos fundamentados em modelos de racionalidade técnica de formação profissional. Esse modelo tradicional de educação, predominante nos cursos de formação de professores é bastante criticado na literatura como um dos principais problemas na formação do futuro professor (SCHÖN, 1983; CARR e KEMMIS, 1988; ZEICHNER, 2000; SCHNETZLER, 2002).

Paula e Schmall (2008) consideram que o licenciando, ao freqüentar as disciplinas do curso superior, tem a possibilidade de construir sua identidade docente por meio da sistematização de suas concepções, quando ele passa a refletir sobre o que é ser professor não mais a partir de um ponto de vista discente, mas também se percebendo como futuro docente. Durante esse percurso, o futuro professor tem a oportunidade de estabelecer relações entre o que ele estuda, com os diferentes professores com os quais se deparou ao longo de sua vida acadêmica, distinguindo estilos de professores nesses diferentes espaços e tendo a possibilidade de ser um professor diferente daqueles que ele conheceu. No entanto, para que isso ocorra, o estudante precisa criar essa nova imagem de professor, sem ter tido, muitas vezes, a possibilidade de observar um professor colocando em prática as novas teorias veiculadas durante a licenciatura.

Essa contradição existente entre o discurso e a prática foi observada por Passos et al. (2008) que analisaram diários reflexivos de 37 licenciandos de matemática produzidos durante o desenvolvimento do estágio supervisionado. Os autores identificaram que os licenciandos parecem enfrentar um conflito quando refletem sobre o ensino e percebem que tanto as metodologias utilizadas pelos professores das escolas onde eles estão fazendo o estágio, como aquelas que vivenciaram na universidade, estão fundamentadas numa abordagem tradicional; distanciando-se muito daquelas ditas inovadoras e que incorporam aspectos importantes do processo de ensino-aprendizagem apontados pelas pesquisas na área da educação.

A própria estruturação dos cursos de formação de professores, de modo geral, são “formas concretizadas” das concepções educacionais hegemônicas. No cerne dessa questão está a contraposição entre a teoria e a prática que segundo Pimenta e Lima (2008) “... *se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada prática.*” (p.34) (grifo das autoras). A partir dessa relação são construídos sentidos pelos futuros

professores em condições estruturadas por um modelo, que se deseja superar, mas, que constitui o discurso da formação docente.

A necessidade e o desejo de mudança nesse processo materializaram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2002), as quais prevêem uma antecipação dos estudantes às salas de aula da escola básica por meio da inserção das Práticas como Componente Curricular (PCC) ao longo do currículo do curso de formação. No entanto, grande parte dos cursos de licenciatura da UFSC⁵, ainda mantém em sua estruturação curricular o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) nos últimos semestres, corroborando ainda com a idéia de serem esses espaços de aplicação dos conhecimentos “aprendidos” nas disciplinas cursadas anteriormente. Como essa fase da formação normalmente tem a escola como o campo onde serão desenvolvidas as atividades referentes a essas disciplinas, sempre foi e continua sendo dela o papel de local onde os conhecimentos teóricos são “aplicados”.

É amplo o debate na literatura especializada que trata da problemática do racionalismo técnico como estruturador do processo educativo no Brasil e, especificamente com relação à formação de professores, este tema fundamenta discussões que tratam, por exemplo, do papel da prática na formação do professor, do distanciamento entre a universidade e a escola, ou ainda, da articulação teoria/prática. Com base nessas discussões, surge como discurso dominante a necessidade de aproximação do professor em formação ao seu futuro campo de trabalho e conseqüentemente, das instituições formadoras de professores com as escolas de ensino básico.

A preocupação com a carência de saberes profissionais por parte dos professores e a necessidade de profissionalização dos docentes tiveram ênfase na década de 1980, nos Estados Unidos e no Canadá, a partir de um movimento reformista na formação de professores desse nível de ensino, gerado pela insatisfação dos resultados apresentados pela educação básica nesses países. Esse movimento espalhou-se pelo mundo, e somente na década de 90 essas discussões tiveram início no Brasil, fortemente influenciadas pelas idéias de Schön (1983), as quais estavam fundamentadas na inserção da prática reflexiva como forma de superação do modelo de formação profissional baseado na racionalidade técnica.

⁵ Informações obtidas junto à Pro-Reitoria de Graduação em 2007

A necessidade de respostas aos problemas relacionados à formação acadêmico-profissional, a disseminação das idéias de Schön, juntamente com a necessidade de consonância com as orientações do Banco Mundial para a educação brasileira, as quais, de acordo com Dourado (2002), baseavam-se numa visão custos e benefícios⁶, suscitaram uma série de mudanças na legislação que rege a formação de professores. Um aprofundamento nessas discussões ocorreu principalmente, a partir da implementação da política educacional decorrente da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996). Por meio dessa Lei, ficou instituída a obrigatoriedade da licenciatura plena em nível superior para o exercício do magistério em todos os níveis da educação básica e em seu art.65, ficou estabelecido a Prática de Ensino, de no mínimo, 300 (trezentas horas). Posterior à LDB e como forma de regulamentar os cursos de formação de professores foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN). Por meio da Resolução CNE/CP nº1/2002, ficou formalizada a necessidade de interação – para o planejamento, desenvolvimento e avaliação do estágio - entre as unidades formadoras co-responsabilizando as Escolas de Ensino Básico, enquanto campo de estágio, no processo de formação juntamente com as Instituições de Ensino Superior; e da Resolução CNE/CP nº2/2002, ficou regulamentada a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Ficou estabelecido a partir de então, a carga horária mínima de 2.800 (duas mil e oitocentas horas) com a obrigatoriedade das 800 (oitocentas) horas de vivências com processos de ensino-aprendizagem, sendo 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular (PCC), distribuídas nas diferentes disciplinas e ao longo do curso; e as outras 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado (ECS), a partir da segunda metade do curso, antecipando assim, o contato dos futuros professores com o seu possível ambiente de trabalho, ou seja, o espaço escolar.

A adequação dos currículos dos cursos de licenciatura a essas normativas tem sido um desafio para professores e gestores dessa área de atuação (SOUZA et al., 2008). Juntamente à ampliação da carga horária, destacamos a necessidade de antecipação do contato do futuro licenciando com o espaço escolar, que nos moldes vigentes até então,

⁶ Com a defesa da privatização e diversificação das instituições de ensino superior; com a implementação de novas formas de gestão e regulação as quais tornam possível a entrada de recursos da iniciativa privada nas instituições estatais.

ocorriam geralmente no último semestre como parte do modelo implementado em 1962, denominado 3+1, sendo três anos de formação técnica centrada no aprofundamento do conhecimento da área da formação e um ano de disciplinas pedagógicas, incluindo o estágio supervisionado (MORAES, 2008b); e também a viabilização prática desse compartilhamento de responsabilidades, como os principais aspectos que têm impulsionado as investigações que buscam a adequação dos cursos à legislação vigente.

É crescente a quantidade de trabalhos produzidos por pesquisadores dessa área de atuação relatando experiências de cursos de licenciatura de diferentes Instituições de Ensino Superior que têm modificado sua estruturação curricular com o objetivo de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais (FERREIRA, 2006; DUTRA, 2008; ROSSI et al., 2008). Esses estudos abordam como os cursos introduzem as PCC e reorganizam o ECS a fim de que sejam viabilizados espaços para articulações entre os conteúdos específicos das disciplinas do curso de formação e o ensino básico. Apesar do investimento de pesquisas nessa área, poucos são os trabalhos que apontam caminhos para uma aproximação efetiva entre esses espaços de formação, pois, mantém ações unilaterais que são elaboradas e executadas por professores e licenciandos das instituições de nível superior que aplicam suas “práticas” nas escolas, ou utilizam a escola, seus componentes (profissionais e estudantes) e os processos que nela ocorrem como fonte de dados/informações para o desenvolvimento de trabalhos e atividades nas disciplinas dos cursos de licenciatura.

2. A FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

Ao longo de décadas a formação de professores vem sendo centro de debates e alvo de mudanças no contexto educacional brasileiro. Segundo Amaral e Oliveira (2008) a formação de docentes para o ensino secundário foi enfrentada oficialmente pela primeira vez a partir do Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 que instituiu o Estatuto das Universidades Brasileiras, adotando para o ensino superior, o regime universitário. No art. 5º desse Estatuto, constava que a constituição de uma universidade no Brasil deveria congrega em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos do ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdade de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras, esta última tendo a missão de dar o caráter verdadeiramente universitário às universidades. Essa primeira legislação determinava uma combinação das escolas profissionais ao estilo francês com uma nova Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, copiada da Itália, que deveria ser lugar de pesquisa, do estudo das Ciências puras e também de formação de professores para as escolas médias.

Nessa mesma data, por meio de outro Decreto nº 19.852, o governo reorganizou a Universidade do Rio de Janeiro, que vinha funcionando desde 1920 por meio da agregação de três escolas superiores: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Medicina e a Escola Politécnica. O Decreto supracitado estabelecia a incorporação da Escola de Minas Gerais, das Faculdades de Farmácia e Odontologia, da Escola de Belas Artes, do Instituto Nacional de Música e da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, à Universidade do Rio de Janeiro. No entanto, esta última nunca foi implantada (AMARAL e OLIVEIRA, 2008).

Efetivamente, uma Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL), que tinha como objetivo a formação de professores para o magistério secundário, foi constituída somente em 25 de janeiro de 1934, por decisão do governador de São Paulo, Armando Salles de Oliveira que, por meio do Decreto Estadual nº 6.283, fundou a Universidade de São Paulo (AMARAL e OLIVEIRA, 2008). Os autores afirmam que a inclusão do setor de educação nas universidades permitiu que os bacharéis que saíssem formados dessas instituições adquirissem também uma qualificação profissional como professores.

Para isso a Universidade de São Paulo incorporou a sua estrutura o Instituto de Educação que oferecia o caráter profissionalizante para o magistério. Ficava a cargo da FFCL o trabalho dos conhecimentos específicos de cada área sendo os alunos encaminhados aos Institutos de Educação para cursarem as disciplinas pedagógicas destinadas à formação docente. Desse modo foi estabelecido, no Brasil, o sistema de formação profissional que ficou conhecido como o modelo 3+1 (três anos de bacharelado mais um ano do curso de Didática).

Essa estruturação dos cursos de formação consolidou-se na Universidade de São Paulo mesmo após o desligamento dos Institutos de Educação da FFCL e da incorporação dos estudos pedagógicos pela mesma em 1938. Assim, desde essa década os professores que iriam atuar no ensino secundário já eram formados em um sistema cuja parte pedagógica do curso tinha um caráter complementar à formação geral, ou seja, já se configurava como um curso à parte, ou um apêndice da formação. Nesse modelo é enfatizada a formação disciplinar, sendo fornecida, ao aluno, inicialmente a bagagem teórica sobre a disciplina específica, e no final do curso, as disciplinas de caráter pedagógico, apontando assim, para a relevância dos saberes disciplinares em detrimento dos conhecimentos da docência.

A base da formação profissional de docentes no Brasil fundamentada na racionalidade técnica e a estruturação dos cursos seguindo o modelo de formação de professores 3+1, estruturado desde a década de 30, solidificaram a concepção de que a prática nada mais é do que a aplicação da teoria. Nesses moldes, a tarefa docente configurou-se como uma atividade meramente instrumental, cujos problemas da prática são solucionados por meio da aplicação de teorias, métodos e técnicas derivadas do conhecimento científico. Essa estruturação de formação ao longo de décadas foi um fator muito importante na configuração do modelo de formação do professor vigente em nosso país, a partir do qual foram sendo definidos papéis às instituições e aos profissionais envolvidos nessa etapa da formação acadêmico-profissional. À escola foi designado o papel de local de aplicação de conhecimentos produzidos nas universidades e seus profissionais normalmente ficam à margem do processo formativo. Esses sentidos construídos com relação ao papel da escola e do professor que nela atua são facilmente detectados nas ações desenvolvidas por muitos profissionais das instituições superiores e pelos licenciandos quando em atividade de estágio e contribuem para a manutenção do histórico distanciamento existente entre essas duas instituições.

Silva e Schnetzler (2001) identificaram dificuldades enfrentadas por recém licenciados, quando no exercício docente, e concluíram que essas dificuldades são justificadas pelos mesmos, frequentemente, por três razões, quais sejam: *a dicotomia teoria-prática*, decorrente do modelo de formação pautado na racionalidade técnica; *o modelo pedagógico*, assumido nos cursos de licenciatura no qual ocorre uma supervalorização dos conteúdos científicos em detrimento dos conteúdos pedagógicos; e *a concepção empiricista-positivista de Ciência*, subjacente tanto em aulas teóricas quanto práticas dos cursos, que ratifica o binômio transmissão-recepção de conteúdos e a dicotomia teoria-prática. Essas justificativas deixam explícitas as concepções que fundamentam o modelo de formação docente em nosso país e confirmam o distanciamento estabelecido entre as licenciaturas e a realidade escolar.

Amaral e Oliveira (2008) enfatizam que esse modelo de formação permanece vigente ainda em instituições brasileiras em 2008, como por exemplo, na Faculdade de Educação da UFRJ. E, embora muitas instituições tenham reestruturado os currículos dos cursos de formação de professores, pesquisas no campo da formação docente têm mostrado que muitos professores e professoras ainda identificam-se mais com seu campo específico de conhecimento do que com o magistério, fornecendo pistas sobre a possibilidade de manutenção dessa configuração nos cursos de licenciatura.

A tentativa de superação dos principais problemas relativos à formação acadêmico-profissional tem sido fundamentada na necessidade de aproximação do licenciando à realidade escolar. Nos moldes estabelecidos pelas normativas nacionais atuais está prevista uma participação conjunta das instituições de ensino no que concerne ao planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações tanto de formação acadêmico-profissional quanto formação continuada de professores. No entanto, historicamente a relação entre a universidade e a escola é permeada de “aproximações” e “distanciamentos” como consequência do estabelecimento de Leis e Normativas e do sistema de educação estruturado em concepções de um modelo tradicional de ensino.

Antes mesmo da criação de muitas Faculdades de Educação no Brasil, quando muitas delas eram denominadas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, a atenção à necessidade da prática já fazia parte do cotidiano de professores e alunos desses centros de formação. Essas discussões envolviam não só o meio acadêmico, como também, esferas políticas – para a regulamentação das atividades práticas

necessárias para a formação docente – e administrativas – para a viabilização da implementação dos campos de estágio onde essas atividades seriam desenvolvidas.

O primeiro passo importante nessa direção ocorreu em 12 de março de 1946, com o Decreto-lei nº 9.053 que dispunha em seu artigo 1º o seguinte:

As Faculdades de Filosofia Federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um Ginásio de Aplicação, destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática.

Assim surgiram os primeiros espaços, os Ginásios ou Escolas de Aplicação, vinculados às Faculdades Federais, com o objetivo fundamental de servir de campo de estágio para os diferentes cursos de licenciatura dessas instituições. Estava oficializada, a partir daí, a necessidade da formação de professores com experiência prática em sala de aula e, estava também, teoricamente estabelecida, a aproximação entre as universidades e as escolas de ensino básico.

A vinculação da universidade com o campo de estágio, teoricamente, estreitava-se ainda mais, em decorrência da legislação em vigor⁷, que designava como diretor do Colégio de Aplicação, o professor de Didática Geral da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras; e como professores das diferentes disciplinas nas escolas, os professores de Didática Especial. Esses professores deveriam ministrar aulas nas escolas e acompanhar os licenciandos que realizavam o estágio no final do curso de licenciatura.

Outra medida legal de extrema importância na relação existente entre a universidade e a escola foi estabelecida pelo Parecer 292/62 que instituiu a Prática de Ensino na forma de Estágio Supervisionado com duração de um semestre letivo, como componente curricular obrigatório, e definiu as escolas da comunidade como o campo de desenvolvimento deste.

Esses primeiros passos para a estruturação legal da prática na formação do professor, pelos quais ficou estabelecida aproximação entre universidade e escola, passaram longe de significar melhor articulação entre esses dois campos de formação. Se analisarmos a Lei N º 6494, de 7 de dezembro de 1977, que regulamentava os estágios de estudantes de

⁷ Artigo 5º do Decreto-lei nº 9.053 de 12 de março de 1946.

estabelecimentos de ensino superior, de ensino profissionalizante do 2º Grau e de escolas de educação especial, observamos que em seu Art. 1º:

As pessoas Jurídicas de Direito Privado, os Órgãos de Administração Pública e as Instituições de Ensino podem aceitar, como estagiários, os alunos regularmente matriculados em cursos vinculados ao ensino público e particular.

O termo “podem aceitar”, indica a possibilidade de opção da escola em envolver-se, ou não, na formação do futuro professor, evidenciando assim, certa desobrigação da escola na formação de seu futuro profissional.

Cabe ressaltar, que o discurso científico dominante à época estava fundamentado na racionalidade técnica e, por conseqüência, a visão aplicacionista e o discurso prescritivo eram sentidos naturalmente construídos. Esses determinavam relação assimétrica entre universidade e escola e definiam papéis a essas instituições, como pode ser evidenciado a partir da análise do fragmento do texto de Carvalho (1988):

A nossa preocupação, ao idealizarmos um curso de Prática de Ensino reside em como fazer para que nossos alunos transmitam às escolas o que estudamos e pesquisamos e como fazer no sentido oposto, para que eles nos tragam das escolas o ‘feedback’ necessário, a fim de que não fiquemos numa torre de marfim, mas ao contrário, ponhamos os pés no chão e comecemos a estudar e pesquisar os problemas de nossa realidade escolar (p.38).

Assim, à universidade cabia: produzir o conhecimento por meio de pesquisas educacionais e aplicá-los, propondo inovações às escolas, e dessas, esperava-se que aplicassem os conhecimentos produzidos na universidade e que fornecessem dados sobre sua realidade, para que os estudos desenvolvidos pelas instituições superiores não fossem utópicos (JORDÃO, 2005).

Nesse quadro, o estágio era o elo de ligação entre universidade e escola, sendo esse o momento de “aproximação” entre as duas instituições. No entanto, essa aproximação ocorria marcada por uma hierarquia da Universidade perante a escola, o que “eventualmente

podia gerar um clima de fiscalização ou cobrança entre essas instituições” (CARVALHO, 1985), e também, certo distanciamento.

Analisando de outro prisma, Terrazzan (2003) enfatiza:

Tradicionalmente, a formação de professores, sobretudo para o Ensino Médio, é vista como de exclusiva responsabilidade das IES, que atuam como agências formadoras, sendo que as escolas costumam esperar que os docentes destas IES, supervisores de estágio, “visitem” os estagiários em sala de aula, procedente às correções necessárias para o bom andamento de suas aulas. À escola e ao professor titular da turma de estágio cabe apenas entregar ao estagiário a lista de regras básicas a serem seguidas e esperar pelo seu bom desempenho. Com isso, a escola formalmente se “desobriga” em relação à formação daqueles que serão seus prováveis futuros profissionais.

Independentemente da causa, quer seja pela suposta hierarquia das Instituições de Ensino Superior, quer seja pela suposta isenção de responsabilidade das Escolas de Ensino Básico, esses papéis das instituições e de seus profissionais mantiveram-se por décadas sem um questionamento mais incisivo que resultasse em efetivas mudanças. Apesar das pesquisas indicarem a necessidade de reformulações nessa estruturação, uma alteração significativa nessa perspectiva só foi vislumbrada a partir da promulgação das DCN’s em 2002, as quais determinaram mudanças nos currículos dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, no perfil da prática de Ensino e do Estágio Supervisionado. Nesse sentido, a relação de distanciamento, historicamente estabelecida entre as Universidades e as Escolas de Ensino Básico, “teve” e “continua tendo” que ser revista.

2.1. O ENSINO DE CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Especificamente para o ensino de Ciências, Terrazzan (1998) afirma que nas décadas de 50 e 60 o Brasil limitava-se à tradução e implementação de projetos de ensino desenvolvidos por instituições de pesquisas estrangeiras.

Para a viabilização dessas ações no país, foram criadas a fundação do IBECC (Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e

Cultura), em 1965, e do FUNBEC (Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências) em 1966, bem como de Centros de Ciências nas capitais brasileiras, que visavam o treinamento de professores para a tradução e implementação dos projetos importados dos EUA e da Inglaterra. Além desses fatos, a edição da Revista de Ensino de Ciências, vinculada ao FUNBEC, foram aspectos significativos que objetivavam a popularização da Ciência e a melhoria do ensino de Ciências nas escolas (TEIXEIRA e MEGID NETO, 2006).

No modelo de ensino proposto nessa época, cabia ao professor somente a atividade de aplicação, nas escolas, das teorias e técnicas produzidas pelas instituições que as elaboravam. Sendo assim, os resultados obtidos não eram satisfatórios, pois, além dos problemas intrínsecos a esse modelo de formação profissional, a realidade de nosso país era bem diferente daquela para a qual o projeto havia sido elaborado (TERRAZZAN, 1998).

Nesse mesmo período, pós-guerra, de acordo com Fracalanza (1992), ocorreu um movimento de reforma no ensino de Ciências nos EUA e na Inglaterra, que repercutiu no Brasil, originando estudos sobre o ensino de Ciências no país e também reformas nesta área entre 1950 e 1970.

Os reflexos deste *movimento de inovação* parecem coincidir com o surgimento dos programas de pesquisa em ensino de Ciências no Brasil, no início da década de 1960. Esses programas de pesquisa foram uma resposta à crescente inquietação de docentes e pesquisadores com a ausência de materiais nacionais de apoio ao docente de Ensino Fundamental e Médio, uma vez que a aplicação dos projetos americanos e ingleses traduzidos e implantados no Brasil, por não corresponderem às expectativas (peculiaridades) da cultura nacional, assim como nos países de origem, redundaram em fracasso. (NARDI, *apud* TEIXEIRA e MEGID NETO, 2006, p.92, grifo do autor)

A necessidade de adaptação dos projetos de ensino à realidade local, fez com que no início dos anos 70 comessem a se organizar grupos de Ensino na área de Ciências Naturais que tinham a finalidade de desenvolver projetos nacionais para atender às necessidades da realidade educacional brasileira. Esses grupos de Ensino deram origem

aos “Centros de Ciências”, vinculados às universidades, que contavam com a participação de professores do 1º e 2º graus nas equipes. Esses Centros tinham como função tanto a produção de materiais didático-pedagógicos, como o treinamento de professores para a aplicação destes (TERRAZZAN, 1998). Desse modo, estabelecia-se uma aproximação entre os profissionais das duas instituições de ensino, porém, essa aproximação ocorria pautada na concepção empiricista-positivista de ciência.

Este período de transição dos grandes projetos estrangeiros para os projetos nacionais coincidiu com uma reforma do sistema educacional brasileiro que possibilitou a formação abreviada de professores generalistas de Ciências, através dos cursos de “Licenciaturas Curtas”, que inicialmente deveriam ser implantados em regiões com carência de professores e por tempo limitado. No entanto, esses cursos se espalharam pelo Brasil descontroladamente e foram as principais fontes de profissionais da área para as décadas seguintes. Os professores assim formados utilizavam, em sua prática pedagógica, os projetos de ensino nacionais produzidos pelas equipes dos Centros de Ciências e, o papel por eles desempenhado, continuava sendo como na década anterior, de orientador do trabalho, tendo o material instrucional em si, maior importância do que sua própria atuação (TERRAZZAN, 1998).

Na década de 80, resultados de pesquisas em nível mundial, principalmente relatórios produzidos nos Estados Unidos, explicitavam as dificuldades na educação relacionadas à carência de saberes profissionais por parte dos docentes, com crítica aos modelos vigentes de formação da época e discussões sobre a necessidade de profissionalização com a constituição de um repertório de conhecimentos específicos da docência, melhoria dos programas de formação de professores e das condições de exercício profissional (ALMEIDA, 2008). Esses resultados impulsionaram um movimento internacional de reforma na formação acadêmico-profissional, iniciado pelos Estados Unidos e Canadá, seguido por países europeus e anglo-saxões, estendendo-se até a América Latina e ao México.

No Brasil, o incremento no desenvolvimento tecnológico iniciado nessa mesma década, impulsionou apoio financeiro aos projetos de pesquisa em Ensino de Ciências. Os resultados obtidos nessas pesquisas evidenciavam problemas na formação de professores e a necessidade de iniciar um processo de alteração da relação existente entre as Universidades e as Escolas. De acordo com Pimenta (2006), as

pesquisas qualitativas e relacionadas ao cotidiano escolar desenvolvidas neste período, é que fundamentaram as primeiras propostas sobre a necessidade de aproximação dos cursos de formação dos professores aos problemas que as práticas das escolas apontavam. Estas propostas foram amplamente discutidas e reafirmadas nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE), que indicaram a necessidade de transformação da formação de professores nas Instituições Formadoras. Porém, inicialmente as ações e o alcance dos projetos desenvolvidos foram mais significativos junto às atividades de formação continuada.

Esses resultados, juntamente com a disseminação, no Brasil, na década de 90, das idéias de Schön - em torno da valorização da prática na formação dos profissionais e a configuração da reflexão como possibilidade de responder aos problemas encontrados na atuação profissional, resultaram no investimento em investigações e propostas educacionais que valorizassem a pesquisa e a prática no processo de formação inicial e continuada, o que tornaria possível, de acordo com Pimenta (2006), aproximação entre as instâncias formadoras – Universidades e Escolas e a unidade entre teoria e prática.

Nesse período, observa-se aproximação entre docentes das universidades e das escolas. Era comum a participação dos professores do ensino básico em alguns projetos desenvolvidos, bem como em grupos, que reformulavam propostas curriculares com o objetivo de que fossem introduzidas suas idéias, seus conhecimentos, e suas representações, já que estes tinham a prática do dia-a-dia, da realidade escolar (PIMENTA, 2006). Ao mesmo tempo, a necessidade de aperfeiçoamento dos professores das escolas oriundos principalmente das Licenciaturas Curtas, intensificou a relação entre equipes formadoras (Universidades) e os grupos de professores da rede escolar por meio do desenvolvimento de programas de formação continuada.

Assim teve origem um período, que de acordo com Terrazan (1998), caracterizou-se por uma mudança no foco principal de investigação em educação. As pesquisas sobre “*aprendizagem dos alunos*” foram sendo substituídas pela investigação de modelos explicativos para “*atuação dos professores em sala de aula*”.

Investigações em torno do trabalho do professor e a constituição de seu saber tiveram ainda mais ênfase com os resultados das pesquisas de Maurice Tardif e sua equipe. Nessas pesquisas os autores propuseram e investigaram o saber docente, sendo proposta e amplamente aceita a concepção da constituição desse saber por um conjunto de saberes, quais sejam: “*saberes da formação profissional*,

saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais”. Esses saberes são provenientes de diferentes esferas com as quais o professor interage sendo os *saberes da formação profissional* - aqueles relativos às ciências da educação, incluindo os saberes pedagógicos e os *saberes disciplinares* – que agregam os conhecimentos dos diferentes campos do saber, como por exemplo, biologia, geografia, matemática, definidos e selecionados pelas instituições de ensino superior. Os *saberes curriculares* – relacionados aos currículos escolares, definidos e selecionados pela instituição escolar. E os *saberes experienciais* – que se constituem na prática docente ao considerar a escola e seu contexto, não são previamente definidos e selecionados, provém da prática de cada um.

Esses novos sentidos construídos sobre o ensino e aprendizagem e a disseminação de um novo discurso em torno da formação de professores, a partir da década de 90, influenciaram sobremaneira as tendências educacionais no Brasil, fundamentando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores, CNE/CP 1 e 2/2002 de 2001. A partir daí, teve início no país um movimento de reforma na formação inicial com a reestruturação dos currículos das licenciaturas, sendo priorizadas nessas reformulações aspectos que contemplassem a valorização dos saberes experienciais, a articulação entre a teoria e prática e aproximação entre as Instituições de Ensino Superior das Instituições de Ensino Básico.

2.2. NOVOS RUMOS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Como foi enfatizado anteriormente, muitos cursos de licenciatura no Brasil estão fundamentados no modelo mais antigo de formação docente, o modelo da racionalidade técnica. Nesses cursos, primeiro são ministradas disciplinas que abarcam teorias das ciências básicas, seguidas daquelas que tratam das teorias das ciências aplicadas para que no final, os conhecimentos adquiridos nessas disciplinas, sejam aplicados na prática.

O modelo alternativo de formação proposto por Schön (1987) em sua obra “Educating the reflective practitioner”, pautado na

epistemologia da prática⁸ fez surgir, de acordo com Jordão (2005), um novo olhar sobre a formação de professores, que passou a ser centrada na pesquisa e na investigação do próprio trabalho em sala de aula e na escola. Para Pimenta (2006):

O ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como um instrumento de formação de professores, em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa. (p. 22)

Segundo as concepções de Schön, a formação profissional deve ser baseada na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta. Schön denominou “*conhecimento na ação*”, o reconhecimento do conhecimento implícito, mobilizado pelos professores no dia-a-dia, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Para ele, esse “*conhecimento na ação*” não é suficiente perante situações novas que extrapolam a rotina. Neste caso, há necessidade da construção de novas soluções que segundo o autor, ocorre pelo processo de “*reflexão na ação*”. O conjunto de experiências deste tipo é mobilizado em situações similares, configurando o conhecimento prático. Este conhecimento, pode não dar conta de novos problemas que se colocam exigindo uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo com outras perspectivas, o que o Schön define como “*reflexão sobre a reflexão na ação*”.

Apesar dos pensamentos de Schön terem sido amplamente aceitos e fundamentais na contribuição para o questionamento e tentativa de superação do modelo da racionalidade técnica, vários autores analisaram criticamente o conceito de *Professor Reflexivo*, por ele proposto.

Pimenta (2002), fundamentada nas críticas à epistemologia da prática reflexiva em Schön (1983), sustenta o perigo de se considerar que o saber docente depende exclusivamente da prática, ressaltando a

⁸ fundamentada nos estudos de Dewey acerca da valorização da “experiência” e da “reflexão na experiência” e de Luria e Polanyi com relação ao conhecimento tácito.

necessidade da inserção da teoria como a possibilidade de fornecer aos sujeitos perspectivas de análise para a compreensão dos problemas provenientes da atividade profissional. De acordo com a autora, a teoria, neste caso, tem o papel de oferecer aos professores perspectivas de análise para que eles possam compreender os contextos históricos, sociais, culturais organizacionais e de si mesmos no local de sua atividade docente para que nele possam intervir, transformando-o, caracterizando assim o professor, como crítico-reflexivo.

Nessa mesma direção, Libâneo (2002), afirma que a reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias possibilita melhoria das práticas de ensino, ajudando o professor a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática, aprimorando sua ação. Com base em suas concepções de reflexividade, caracteriza o *professor Reflexivo* e o professor *Crítico-reflexivo*, sob vários aspectos: enquanto o professor reflexivo age numa realidade pronta e acabada, atua dentro da realidade, faz apreensão prática do real e apresenta reflexividade cognitiva e mimética; o professor crítico-reflexivo age numa realidade social construída, preocupa-se com a apreensão das contradições, tem atitudes e ações críticas frente ao mundo capitalista e sua atuação, faz a apreensão teórico-prática do real e apresenta reflexividade de cunho sóciocrítico e emancipatório.

Outra crítica importante ao modelo proposto por Schön, fundamental para a configuração dos processos reflexivos propostos em grande parte dos trabalhos publicados na atualidade, refere-se à reflexão isolada do professor sobre sua prática. Para Pimenta e Lima (2008), nesse tipo de reflexão, na qual o professor reflete sozinho, tendo destaque como protagonista nos processos de mudanças e inovações pode ocorrer a supervalorização do professor como indivíduo, o que segundo as autoras tem preocupado diversos autores da área com relação ao desenvolvimento de “*um possível praticismo*” – sendo suficiente a prática para a construção do saber docente; de “*um possível individualismo*” – decorrente de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária – ao considerar a perspectiva da reflexão suficiente para a resolução de problemas da prática; de “*um possível modismo*” – com a apropriação indiscriminada e sem crítica da perspectiva da reflexão sem a compreensão das origens e contextos nos quais foi originada.

Pimenta (2006) refere-se ao enfoque de Schön como “reducionista e limitante”, pois, ignora o contexto institucional e pressupõe uma reflexão individual. Segundo a autora, Schön centrou-se

em práticas individuais, não sendo seu objetivo elaborar mudança institucional e social. Desse modo, a aplicabilidade da “reflexão” desenvolvida por Schön é possível aos profissionais individuais, cujas mudanças por eles operadas são imediatas. Dessa forma, não é possível alterar situações para além da sala de aula. Para os autores uma mudança nessa direção somente seria possível com reformulações na produção de ensino segundo ideais de justiça e igualdade. Para tal, a perspectiva reflexiva de Schön, teria que abarcar reflexões sobre a linguagem, os sistemas de valores, os processos de compreensão e a concepção de conhecimento, aspectos não contemplados pelo autor. Outro questionamento importante destacado por Pimenta é em relação à possibilidade de reflexão concreta dos professores sobre mudanças estando estes condicionados ao contexto em que atuam.

As concepções sobre a prática reflexiva abarcando a gama de críticas à epistemologia prática de Schön têm sido amplamente discutidas no meio acadêmico e utilizadas no campo sobre formação de professores, fertilizando e determinando tendências nessa área de investigação. Dessas tendências podemos destacar nos últimos anos o processo de formação do professor utilizando a prática da pesquisa (LIMA, 2008). A pesquisa vem sendo entendida como o elemento por meio do qual ocorre “*o imbricamento entre a teoria e a prática*” (GHEDIN, 2008), configurando os processos investigativos como fundamentais para a constituição dos saberes docentes ao longo de toda a formação profissional.

A atitude investigativa do professor também aparece como um direcionamento dos Referenciais para a Formação de Professores (Brasil 2002), segundo o qual, o professor deve se envolver afetiva e cognitivamente, questionando suas crenças, propondo e experimentando alternativas caracterizando assim o “professor como investigador de sua prática”. Desde então, é crescente o volume de trabalhos que trazem resultados de pesquisas que utilizam idéias de reflexão, ação, investigação e elaboração de saberes como referenciais básicos (COSTA, 2006; LOURINHO, 2006; MENDES, 2006; MORAES, 2008b; CEVIDANES, 2008)

Diniz e Campos (2004) destacam para a área de Ciências: a proposta da formação investigativa de professores por meio da formulação de problemas inerentes ao currículo de ciências de Garcia e Porlán (2000); o projeto de formação descrito por Harres (2000), no qual os conteúdos disciplinares eram discutidos e analisados a partir dos problemas práticos profissionais; o programa de formação apresentado

por Silva e Duarte (2001), inserido na perspectiva da formação como um processo de desenvolvimento profissional, com o desenvolvimento de atividades que tinham como objetivos promover a indissociabilidade entre investigação, reflexão e ação do professor; A proposta de formação de professores de ciências apresentada por Rosa (2001), com foco no estágio supervisionado, cujos processos de vivência na escola e o amadurecimento das interações eram pautados de ação reflexiva.

Especificamente com relação à Prática de Ensino e ao Estágio Supervisionado, Marcondes (2002) enfatiza que a inserção da prática reflexiva nessas etapas dos cursos de formação de professores, modificou a configuração dos mesmos. Foi superada a concepção desses como espaços 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. Para a autora, a investigação tem sido considerada como a principal estratégia de formação no desenvolvimento do professor. No entanto, a mesma 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.

2.3. O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE

O estágio supervisionado, desde que foi instituído, na década de 60 pelo parecer CFE 292/62, foi considerado o espaço da prática, ou seja, o espaço no qual os licenciandos desenvolvem atividades no seu futuro campo de trabalho. Por um longo período, o desenvolvimento do estágio ocorreu no último ano ou semestre e significou o momento exclusivo da prática em muitos cursos de licenciatura (LISOVSKI e TERRAZZAN, 2006a). Para Pimenta (2006), por esta razão, costuma-se denominar, ainda nos dias atuais, o estágio como “a parte mais prática do curso”, em contraposição às demais disciplinas, ministradas durante os três primeiros anos do curso, que são consideradas como “a parte mais teórica”.

O entendimento da concepção de prática que fundamentou por um longo período a formação profissional: “*a prática como instrumentalização da técnica*” para o desenvolvimento de habilidades para o exercício da profissão, desvinculada do conhecimento científico e da complexidade das situações que se põem no dia-a-dia do exercício

profissional é responsável pela redução da atividade de estágio “... à *hora da prática ao “como fazer”, às técnicas a ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação...*” (PIMENTA e LIMA, 2008, p.37, grifos das autoras).

Wolff (2008) afirma que “a Ciência moderna é uma Ciência dual que se manifesta nos binômios concreto/abstrato, espírito/corpo, sujeito/objeto, ideal/real, a que remete também à dualidade teoria/prática”. De acordo com autora, “Neste dualismo, a teoria tem supremacia em relação à prática, uma vez que se acredita que a teoria serve de guia à prática, desvalorizando a teoria baseada na prática.” Como resultado dessa relação de valorização do teórico em detrimento ao prático, fica estabelecido um nível diferenciado de poder, em que aqueles que se dedicam ao estudo ou investigação da educação de forma teórica são, por consequência, conhecedores da prática e por isso capacitados a darem explicações e soluções para a prática.

A secundarização da prática está visivelmente estruturada nos cursos de formação de professores, seja pela maneira como é alocada na grade curricular, pelo peso que as disciplinas que se referem a ela têm no interior do curso, bem como pela ausência de um currículo próprio da licenciatura (KIST et al., 2006). Para Lisovsky e Terrazzan (2006), essa estruturação com a inserção da teoria e da prática em momentos distintos do currículo e, muitas vezes, com a teoria distante dos problemas reais da sala de aula, aliado ao distanciamento mantido entre a universidade e a realidade escolar e o ensino básico, evidenciam, “a ausência do trabalho pedagógico como eixo articulador da relação teoria/prática nos cursos de formação de professor.”

Essa configuração da Prática de Ensino e do Estágio Supervisionado nas licenciaturas tem inúmeras limitações. Podemos destacar as afirmações de Wolff (2008), acerca do sentido comum construído pelos professores, de que “a teoria pouco contribui para a prática”. Para a autora, esta afirmação pode estar fundamentada na dificuldade de acesso à linguagem das produções teóricas, mas, também pode fazer menção ao processo de formação do professor, onde faltou integração entre disciplinas específicas e pedagógicas, ou ainda, pelo distanciamento que pode ocorrer entre os estudos realizados na universidade e o trabalho na escola. Apesar de essas afirmações serem comuns no meio acadêmico, não são observadas alterações significativas, com relação à formação do professor, até o final da década de 90 (SCHNETZLER, 2002), mesmo tendo ocorrido mudanças

na concepção do estágio na década de 70, por meio da Lei nº 6.497/77, na qual o estágio era concebido como uma forma de “integração entre a teoria e prática”; e na década de 80, por meio do Decreto nº 87.497/82, que concebeu o estágio como sendo “um procedimento didático-pedagógico”.

Concepções relacionadas ao modo como o estágio era concebido vigentes na década de 80 e análise das principais mudanças ocorridas nessas concepções, durante esse período foi realizada por Jordão (2005). De acordo com a autora, as estratégias para formar professores seguiam o paradigma vigente à época, ou seja, a formação segundo a racionalidade técnica.

Essas concepções podem ser encontradas facilmente em textos produzidos nesse período: “*Durante todo o curso universitário, o aluno, futuro professor, recebeu de seus professores conteúdos, tanto específicos como pedagógicos, ensinados ao nível de 3º grau, os quais deverão ser aplicados à clientela de 1º e 2º graus*” (CARVALHO, 1985, p.41). Ficando evidenciado a partir desse fragmento a perspectiva dominante com relação ao estágio, pela qual, o licenciando deveria aprender a “*aplicar, em situações práticas, os conhecimentos aprendidos na universidade*” (JORDÃO, 2005, p.51).

Jordão (2005) salienta que no referido período o desenvolvimento do estágio podia ocorrer de diferentes maneiras, entre as quais: por meio de observação ou de regência. A observação em sala de aula, sistemática e não intuitiva, teria como finalidade *aguçar o senso crítico dos licenciandos* (p.42) por oportunizar a aprendizagem dos fenômenos relacionados ao ensino e aprendizagem. Já, a regência, daria ao licenciando a possibilidade deste testar em sala de aula as inovações propostas pela universidade. Essa modalidade de estágio poderia ser desenvolvida de quatro formas, quais sejam: recuperação (aulas de reforço para alunos com dificuldade de aprendizagem), minicursos (oferecidos como atividade extracurricular, com tema relacionado ao conteúdo programático), estágios participantes (aulas experimentais desenvolvidas pelos estagiários para serem inseridas no curso) e micro-ensino (treinamento de habilidades em condições de ensino simplificadas pela redução do tempo e do número de alunos). Na recuperação e nos minicursos as estratégias utilizadas fundamentavam-se na aplicação de atividades planejadas e executadas sem a participação do professor da escola. Os estágios participantes, também se fundamentavam na aplicação das atividades preparadas pelos estagiários, porém, contavam com a anuência do professor. E, o estágio

de micro-ensino, tinha o objetivo de possibilitar o treinamento prévio das habilidades de ensino, antes dos estagiários entrarem na sala de aula.

Apesar da diversidade de formas em que os estágios ocorriam, a formação do professor era fundamentada nos pressupostos marcantes do racionalismo técnico: a aplicação de conhecimentos e o treinamento de técnicas obtidas na universidade. Esse modelo de formação era predominante no Brasil na década de 80, porém, muitos autores já o questionavam, e conseqüentemente, teciam críticas à prática ensino e a forma como o estágio era conduzido.

Para Valle Filho (1998), a teoria e prática deveriam ser assumidas simultaneamente, de modo que a Prática de ensino e o estágio permitissem o encontro do professor com o “ato de aprender”, objeto próprio de seu estudo.

Análise sobre a configuração dos estágios que vinham sendo realizados à época foi realizada por Carvalho (1988) que questionou a pouca contribuição dos estágios de observação para os licenciandos. Segundo a autora, nessa atividade, os problemas observados em sala de aula pelos licenciandos de nada serviam para sua formação, já que estes não buscavam soluções para os mesmos. Para Pimenta e Lima (2008) o desenvolvimento da criticidade dos licenciandos a partir da observação “da escola” traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam ao registro dos problemas da escola e de seus profissionais, configurando-se, segundo as autoras, como um “criticismo vazio” (p.40). Rótulos para a escola e seus profissionais tais como: “autoritário” e “tradicional”, foram gerados a partir desse tipo de ação o gerou conflitos e distanciamentos entre a universidade e a escola. Configurado dessa forma, certamente o estágio influenciou a formação de sentidos produzidos pelos futuros professores acerca do papel da universidade e da escola, bem como de seus profissionais.

Já o “estágio participante” apresenta vantagens, pois, diferenciava-se dos demais por conferir ao professor da escola, pela primeira vez, a função de orientador do mesmo e buscava estabelecer uma estreita relação entre a universidade e a escola. No entanto, outros aspectos foram importantes para a viabilização da proposta e influenciaram no desenvolvimento dessa experiência, tais como: o relacionamento estabelecido entre estagiário-professor, a posição ideológica do professor, a qualidade do trabalho realizado pelo estagiário, a abertura e apoio dados pela escola (CARVALHO, 1988).

Mas, foi a partir da década de 90, com os questionamentos sobre a dicotomia entre teoria e a prática que se fazia no campo da

didática e da formação de professores (PIMENTA e LIMA, 2008) e com a alternativa proposta por Schön (1983) acerca do desenvolvimento do professor como profissional reflexivo por meio da valorização dos saberes da prática; que muitos pesquisadores passaram a investir esforços na busca de estratégias visando à superação do modelo de formação pautado na racionalidade técnica. Assim, o estágio começou a ter outro sentido. E, começou a ser apontado como o caminho para a compreensão dos processos de constituição do saber fazer docente no local de trabalho – a escola (Pimenta, 2006).

Nas palavras de Trivelato (2003):

Deixa-se de acreditar que o professor em formação possa aprender observando o fazer docente. O estágio passa a ser problematizado e valorizado como espaço de investigação. É, também, o momento do aprendiz agir sobre seu objeto de aprendizagem (p.140, grifo no original).

De acordo com Moraes (2008b), o estágio passa a ser visto como uma atividade facilitadora, possibilitando ao licenciando o desenvolvimento de: “... comportamentos de observação, reflexão crítica, reorganização das ações, características próximas à postura de, um investigador, capaz de refletir e reorientar sua própria prática, quando necessário”.

Inicia-se então, um movimento de valorização da pesquisa no estágio. Nas palavras de Pimenta (1996):

[...] a formulação do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis tendo por base a concepção do professor (ou do futuro professor) como intelectual em processo de formação e a educação como um processo dialético de desenvolvimento do homem historicamente situado, abriu espaço para um início de compreensão do estágio como uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educativas. (p.121)

Essa tendência, ou seja, a formação do professor *crítico-reflexivo* e *pesquisador* (PIMENTA e LIMA, 2008) por meio de processos reflexivos, utilizando a pesquisa como instrumento facilitador

desse processo, tem sobressaído, quando se considera os trabalhos apresentados e/ou publicados em congressos e revistas e referem-se não somente ao estágio, mas também a outros momentos do curso. Nessa direção Pimenta e Lima (2008) sinalizam para a fertilidade desses conceitos tanto para a realização do estágio como pesquisa como para a utilização de pesquisa no estágio.

Entretanto, Ferreira et al. (2003) enfatiza que esse movimento de valorização da pesquisa como dimensão formativa presente nas relações que se estabelecem entre os cursos de licenciatura e o contexto escolar acabam por valorizar os saberes acadêmicos em detrimento dos saberes experienciais dos professores durante a formação. Na pesquisa realizada pelos autores citados acima, os quais analisaram trabalhos publicados em eventos da área tomando como objeto de investigação relatos de experiência e pesquisa de professores de prática de ensino, eles identificaram que os estágios de prática de ensino frequentemente ocorrem fundamentados em uma perspectiva normativa da pesquisa sobre a escola, centrados em finalidades acadêmicas. Sem negar o papel da pesquisa como componente formativo, os mesmos salientam o risco de afastamento da formação do futuro professor do contexto escolar e a construção de uma visão idealizada da escola e do papel do professor.

2.3.1. Tendências atuais da pesquisa sobre o Estágio Curricular Supervisionado

Vários trabalhos tornam evidentes as relações estabelecidas e as reais condições em que os estágios curriculares supervisionados vêm sendo desenvolvidos.

O estudo de Cassiani-Souza et al. (2005) que teve como objetivo investigar as concepções dos professores de escolas públicas de Florianópolis com relação ao ECS evidenciou que o estágio curricular das licenciaturas tem ocorrido, muitas vezes, de maneira desarticulada, sem maior sistematização na relação escola e universidade, ou mesmo entre os professores das escolas e estagiários. Cabe ressaltar que esse estudo foi desenvolvido nos anos de 2004 e 2005 e que neste período ainda não haviam sido implantadas as modificações curriculares nos cursos de licenciatura da UFSC, determinadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002. Entre as dificuldades enfrentadas durante o estágio apontadas pelos sujeitos investigados, as autoras

destacam: 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, pela falta de interação Universidade – Escola; 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. Para as autoras, estes são os principais fatores responsáveis pela desconexão do processo de formação profissional docente com a realidade.

Winch et al. (2006) desenvolveram pesquisa envolvendo componentes da equipe diretiva de Escolas de Ensino Básico de Santa Maria – RS e estagiários dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, com o objetivo de compreender como vem ocorrendo a interação entre essas duas unidades de ensino durante o estágio curricular supervisionado dos alunos das licenciaturas. Os resultados obtidos evidenciaram que poucas escolas apresentam normas para a realização de estágios, e na maioria das que 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 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 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 definição do responsável por este procedimento.

Os fatores acima citados, os quais fornecem um panorama geral de aspectos relevantes com relação ao modo como os estágios vêm sendo desenvolvidos, aliados a atual conjuntura em que existe o aumento da demanda pelos cursos de licenciatura, ampliação da quantidade de horas para a realização do ECS e, a precária infraestrutura da maioria das escolas para a recepção, acompanhamento e avaliação dos estagiários, tornam necessária a modificação na configuração atual do ECS, e por consequência, na relação entre a

universidade e as escolas e seus profissionais (ZEICHNER 2000; ALARCÃO 1996; TERRAZZAN 2003; CASSIANI-SOUZA et al., 2004; BARICHELLO et al., 2005; PIMENTA 2006).

Entretanto, poucos são os registros na literatura nacional especializada na área de Educação, especificamente no que se refere à Formação acadêmico-profissional de Professores, que tratam efetivamente de ações concretas que visam essa aproximação. Este vínculo, via de regra, ocorre por meio ECS, que é apontado frequentemente pelos licenciandos como o momento de seu primeiro contato com o ambiente escolar (SOUZA e FREITAS, 2004).

Com o objetivo de fundamentar nossas afirmações e aprofundar o conhecimento sobre as relações estabelecidas entre as instituições de ensino envolvidas na formação de professores e seus profissionais durante o ECS, realizamos um levantamento na literatura especializada da área junto às fontes que julgamos agregar trabalhos sobre a formação docente no Brasil.

Iniciamos por uma pesquisa documental bibliográfica⁹, cujo objetivo principal foi a identificação de trabalhos em que o desenvolvimento da formação acadêmico-profissional - dando ênfase ao estágio curricular supervisionado - tivesse sido realizado de forma compartilhada entre as instituições de nível superior e as escolas de educação básica.

Verificamos, de modo geral, 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.

Foerste (2005) compartilha desse pensamento fundamentado em exame das produções da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped, do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, e de publicações postas à disposição por meio de periódicos nacionais, a partir do qual identificou que essa problemática ainda não era trabalhada em sua especificidade. Em suas palavras:

⁹ Como fonte de pesquisa, utilizamos: Revista Brasileira de Educação / ANPED, publicadas no período compreendido entre maio de 1998 a abril de 2008; Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC / ABRAPEC, publicadas entre setembro de 2001 a abril de 2008; Revista Eletrônica de Ensino de Ciências, do vol.2, n.3 (2003) ao vol.7, n.1 (2008); Anais do V ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (2005); Anais dos XIII e XIV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (2006 e 2008).

Às vezes o problema chega a ser mencionado, mas geralmente na sua relação com outra questão principal. De modo geral, prevalecem ainda as abordagens que buscam compreender interfaces entre teoria e prática, articulação entre formação específica e pedagógica, a construção da identidade e autonomia profissional do professor etc. (p.40)

Em nosso estudo, dentre as fontes pesquisadas destacamos os anais do 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. Assim, a partir desse recorte achamos relevante aprofundar o estudo nos trabalhos aceitos para apresentação nas formas de painel e pôster que compõem os anais desse encontro.

Selecionamos como fonte de dados as edições do ENDIPE realizadas em 2006 e 2008, por julgarmos 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, maior aproximação e parceria entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas de Educação Básica, e conseqüentemente, entre seus profissionais.

Apesar da organização dos anais dos dois eventos serem distintas¹⁰ todos os títulos dos trabalhos foram lidos, e inicialmente, selecionamos aqueles que se referiam ao estágio supervisionado, ou, que davam indícios de que pudesse ter sido desenvolvido nessa ou sobre essa etapa da formação. Quando surgiam dúvidas com relação à pertinência ou não do trabalho na amostragem, buscávamos o resumo deste, e sendo necessário, acessávamos o artigo completo.

Na seqüência, selecionamos os trabalhos que apresentavam relato de experiências ou resultados de investigações desenvolvidas no ensino fundamental (5ª a 8ª série) e médio (1ª a 3ª série). Descartamos

¹⁰ Nos dois eventos os trabalhos tanto na forma de painel como pôster foram disponibilizados em CD Room. No XIII ENDIPE (2006) os trabalhos foram organizados em ordem alfabética priorizando o autor e no XIV ENDIPE (2008) havia a opção de consulta por autor ou por título dos trabalhos, além desses estarem agrupados em sete eixos temáticos.

desse modo, de nossa análise pesquisas desenvolvidas pelo curso de pedagogia, relativos à educação infantil e aos anos iniciais (1ª a 4ª série) do ensino fundamental e aqueles que se referiam aos cursos técnicos, pelas especificidades inerentes aos mesmos. Assim, centramos o olhar nos trabalhos relacionados aos cursos que formam professores para atuar junto às disciplinas que compõem a grade curricular da educação básica nos níveis e séries acima citados, pois, estes apresentam maior semelhança na estruturação curricular e no modo como os estágios são desenvolvidos nas escolas.

Considerando esses aspectos e o recorte que fizemos com relação aos cursos e às séries em que foram desenvolvidos os estudos, como foi explicitado no parágrafo anterior, identificamos 31 trabalhos no XIII ENDIPE realizado em 2006 (Anexo 1, CD) e 30 trabalhos no XIV ENDIPE realizado em 2008 (Anexo 2, CD).

Os 61 trabalhos selecionados foram lidos integralmente, nos quais buscamos informações referentes à área em que foi desenvolvida a investigação, o foco do estudo, o modo como os dados foram coletados e os sujeitos envolvidos na pesquisa, sobre os quais discorreremos a seguir.

Com relação à área de desenvolvimento das investigações observamos que no XIII ENDIPE, 11 trabalhos referiam-se às licenciaturas de modo geral e os demais ficaram distribuídos, por disciplina, da seguinte forma: Ciências e Biologia (09), Educação Física (03), Matemática (02), Química (02), Física (01), Música (01), Inglês (1), Letras (1). Já, XIV ENDIPE, 05 trabalhos relacionavam-se às licenciaturas de modo geral e a distribuição por disciplina foi a seguinte: Biologia (07), Matemática (04), Química (03), Educação Física (03), História (03), Física (02), Letras (02), e abrangendo as disciplinas de Química e Biologia (01).

As demais informações foram utilizadas para categorizar os trabalhos em dois grupos.

No primeiro grupo, cujos trabalhos excluímos da amostragem, colocamos aqueles que continham resultados de pesquisas em que objeto de investigação era o ECS, porém, suas questões não abrangiam aproximações e/ou interações entre os sujeitos envolvidos (SCHLICHTING e PACHECO, 2006; TAVARES e MUNFORD, 2006; AZEVEDO, 2006; NACARATO, 2006; MILANESI et al., 2006; MARTINS e CARVALHO, 2006; MULATI e FERNANDES, 2006; MENDES, 2006; MORAES, 2008b; MOREIRA, 2006; KRUGER et al., 2006; SILVA, 2008; HICKMANN et al., 2008; SCHEIN, 2008;

WOLFF, 2008; LOPES, 2008; ROSA e VEIT, 2008; CAIMI, 2008; ZULIANI, 2008; CRUZ et al., 2008; SOUSA, 2008). Apesar de alguns trabalhos desse grupo terem feito referência, em seu corpo, à importância dessas interações LISOVSKY e TERRAZZAN, 2006a; ARAÚJO et al., 2006; AZEVEDO e ABIB, 2006; RAMOS e WENSE, 2008; HIGA, et al., 2008; VENTORIM e NETO, 2008; PASSOS et al., 2008; MACHADO, 2008; STUMPF et al., 2008

No segundo grupo, sobre o qual aprofundamos nosso olhar, concentramos 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 (CASSIANI/SOUZA, 2006; CHAVES e COMIS, 2006a; DIAS et al., 2006; DORNELES, 2006; FERREIRA, 2006; FIGUEIREDO, 2006; GIANOTTO, 2006; KIST et al., 2006; LISOVSKI e TERRAZZAN, 2006 b; MATEUS, 2006; OLIVEIRA e TRIVELATO, 2006; ROCHA, 2006; SANTOS FILHO, 2006; SILVA, 2006; SILVEIRA e WHARTA, 2006; TREMEA et al., 2006; VILELA et al., 2006; WINCH et al., 2006; AROEIRA, 2008; BARCELOS e VILLANI, 2008; FIGHERA e GODINHO, 2008; LIMA, 2008; LISOVSKY, 2008; LOCATELLI, 2008; MORAES, 2008a; RIBEIRO, 2008; ROSITO et al., 2008; SILVA, 2008; SILVEIRA, 2008; ZANON et al., 2008a; ZANON, et al., 2008b).

Dos 31 trabalhos analisados nesse segundo grupo, 18 fizeram parte do XIII ENDIPE/ 2006 e os outros 13 do XIV ENDIPE/2008. Em 2006 verificamos a seguinte distribuição dos trabalhos por disciplina: Licenciaturas (07), Ciências e Biologia (05), Educação Física (02), Química (01), Inglês (01), Física (01), Letras – Língua Portuguesa (1). Já no ano de 2008 os trabalhos foram distribuídos da seguinte maneira: Ciências e Biologia (04), Educação Física (02), Licenciaturas (01), Química (02), Matemática (01), Física (01), Letras (01) e abrangendo as disciplinas de Química e Biologia (01).

Esses resultados mostram o investimento nessas pesquisas nas disciplinas de Ciências e Biologia, foco de nossa investigação, quando comparada com as outras áreas.

Também, foi possível observar redução na quantidade de trabalhos quando comparados os eventos de 2006 e 2008. No entanto,

uma análise de cunho qualitativo, permite afirmarmos que houve uma tendência de aprofundamento nas discussões, de um evento para o outro, acerca da licenciatura no contexto das reformas para a formação de professores, contemplando a reestruturação da prática de ensino e do estágio supervisionado. Além disso, no último evento foi maior a diversidade nos modos como ocorreram aproximações e interações entre os sujeitos envolvidos no processo de formação e entre as Instituições de Ensino Superior e as Escolas de Educação Básica.

Outra verificação possível foi aumento proporcional no número de trabalhos (55,5% e 69,2% respectivamente) cujas aproximações entre as instituições formadoras de professores e seus profissionais, durante o ECS, aconteceram de maneira mais efetiva, superando a relação que se estabelece quando esta ocorre somente visando à obtenção de dados para posterior tratamento fora do ambiente escolar. Por outro lado, identificamos uma redução (de 26,3% para 15,3% nos eventos de 2006 e 2008, respectivamente) no número de trabalhos cujo foco foi o diagnóstico de como vem ocorrendo esta etapa da formação, com pouco envolvimento entre os sujeitos.

Verificamos que praticamente a metade dos trabalhos apresentados em ambos os eventos fundamentaram-se explicitamente nas concepções do professor crítico-reflexivo. Nesses trabalhos, aspectos do cotidiano da sala de aula fomentaram a pesquisa que foi o método mais utilizado durante o desenvolvimento do estágio, com vistas à possibilidade de superação da dissociação entre a teoria e a prática e à formação do professor pesquisador. Nesse sentido, a aproximação do licenciando ao espaço escolar tornou-se essencial para o suprimento das necessidades inerentes a esse tipo de formação.

Uma análise mais detalhada desses trabalhos forneceu pistas de como autores que atuam em diferentes programas de formação de professores concebem o estágio e como eles vêm ocorrendo; as aproximações entre as Instituições de Ensino Superior com as Escolas de Ensino Básico; e como se estabelecem as relações entre seus profissionais e os licenciandos em ECS.

Partimos do trabalho de Dias et al. (2006) em que as autoras tecem considerações acerca da necessidade de um conjunto heterogêneo de saberes em relação ao contexto da realidade da escola, para a constituição dos saberes da experiência durante o processo de formação docente nos cursos de licenciatura. A articulação entre a universidade e a escola, desse modo, torna-se indispensável para a preparação do futuro profissional. Segundo as autoras, nessa aproximação necessária, os

professores da universidade e da escola têm a função de mediar o processo de formação, atuando cada qual, em pólos diferentes. Ao professor da universidade cabe o papel de aproximar saberes acadêmicos, de diferentes naturezas ao contexto escolar no sentido amplo, escolhendo para isso recortes que vêm da contribuição dos diferentes campos da pesquisa. Já o professor da escola tem o papel de possibilitar ao licenciando a atualização desses saberes, de modo a devolver a ele, saberes contextualizados.

Silveira (2008) problematiza a necessidade de interação entre universidade/escola estabelecida a partir das DCN's para os cursos de formação de professores, mediada pelo estágio curricular supervisionado, buscando respostas para questões do tipo: Como são os professores que se envolverão nessa tarefa cedendo suas turmas? Esse professor percebe a sua sala de aula como espaço de formação? Ele se percebe como formador e acredita na possibilidade de ser? O que eles esperam ou não, da instituição formadora em contrapartida pela abertura do espaço? A autora apresenta resultados de sua investigação com professores de Matemática, Língua Portuguesa e Ciências, que reforçam o distanciamento existente entre as duas instituições formadoras e explicitam sentidos construídos pelos professores das escolas com relação ao papel que desempenham ou podem desempenhar no processo de formação do futuro professor. Entre os aspectos limitantes da possibilidade desse compartilhamento ressalta a falta de condições físicas e materiais das escolas e a sobrecarga de trabalho de seus professores para assumirem esse encargo.

Focado mais no olhar de acadêmicos do curso de Educação Física com relação à inserção deste no espaço escolar, a partir do ECS, Tremea et al. (2006) identificaram como aspectos positivos: a possibilidade de conhecimento da realidade; a aplicação da teoria na prática; a vivência como docente; e a oportunidade para planejamento e gestão das aulas. Porém, aspectos negativos também são apontados pelos sujeitos pesquisados, como: o distanciamento entre professores titulares e a instituição formadora; dificuldade na realização de encontros com os profissionais da escola, justificados pela falta de liberação das escolas para isso; e a falta de comprometimento de alguns profissionais da escola quanto ao planejamento de aulas e de utilização de novas propostas pedagógicas para um maior envolvimento dos alunos.

Um perfil de como vem ocorrendo os estágios em escolas da rede pública de ensino em cidades de Santa Catarina e do Rio Grande do

Sul foram traçados com as pesquisas desenvolvidas como parte do projeto COTESC.

Esses trabalhos, os quais visavam maior aproximação e compartilhamento entre universidade e escola na formação do professor, apresentaram resultados de pesquisas que evidenciaram concepções de representantes das equipes diretivas das escolas e dos estagiários das universidades com relação à interação entre essas unidades formadoras durante o estágio (WINCH et al., 2006; CHAVES e COMIS, 2006a e 2006b). Em suas conclusões, esses autores salientam que a falta de planejamento e interação entre as unidades formativas para o desenvolvimento do estágio fica evidente pela inexistência de um processo unificado com relação ao modo de obtenção da vaga na escola, ao acompanhamento do estágio e à avaliação do desempenho do estagiário. Para a viabilização do estágio, muitas vezes, o estagiário fica responsável pelo contato inicial com a escola; Ao professor da escola cabe disponibilizar de suas aulas para a realização do estágio, recepção e acompanhamento do estagiário; E, o professor orientador da universidade é importante no contato inicial com a escola para buscar vagas de estágio.

Com respeito ao papel desempenhado e às relações estabelecidas entre os sujeitos envolvidos no ECS, os resultados evidenciam que durante o desenvolvimento do estágio as dificuldades relacionadas ao domínio da turma são divididas com o professor da escola. Já, dificuldades conceituais e domínio de conteúdo são de responsabilidade do professor orientador do estágio. É valorizada a presença do professor orientador da universidade na instituição campo de estágio pela possibilidade de ocorrer troca de idéias entre ele e o professor da escola. No entanto, essa aproximação não é comum, pois, o acompanhamento do estagiário é limitado sendo restrito, muitas vezes, às aulas de Prática de Ensino na Universidade. Reuniões entre licenciando, professor da prática de ensino, envolvendo também os professores das escolas, são quase inexistentes. Quando há encontros com os mesmos, são isolados, rápidos e em momentos improvisados.

Uma abrangência maior de sujeitos, com a consideração também de sentidos construídos por professores de Biologia, regentes de turma das escolas públicas e de professores orientadores de estágio das universidades com relação ao desenvolvimento do ECS, foram resultados obtidos por Lisoviski e Terrazan (2006). Esse estudo evidenciou sentidos produzidos pelos professores da escola com relação ao papel de cada instituição no desenvolvimento do ECS. Para estes, a

universidade é responsável pelo conhecimento científico e didático devendo proporcionar vivência em situações concretas na sala de aula, acompanhar e avaliar o estagiário. Faz parte das expectativas desses docentes a bagagem de conhecimentos e metodologias inovadoras trazidas pelos licenciandos à escola. Já, as escolas devem disponibilizar o espaço para a realização dos estágios, fornecer informações necessárias para o desenvolvimento do mesmo e acompanhar o aluno estagiário. Segundo os autores, os professores das escolas não a vêem como uma instituição formadora, co-responsável na formação de futuros professores e não compreendem a importância de suas contribuições para a formação dos estagiários.

A partir de resultados semelhantes, obtidos de entrevistas com professores orientadores de estágio, professores de Biologia, membros da equipe diretiva e licenciandos antes e após o estágio, Lisovsky (2008), caracteriza o processo de organização e desenvolvimento do ECS em Biologia em duas universidades do Rio Grande do Sul e sinaliza caminhos para que as IES e as EEB efetivem práticas compartilhadas de planejamento, acompanhamento e avaliação dos ECS.

Ainda como resultado do Projeto COTESC e na busca do entendimento sobre o funcionamento dos estágios nas escolas, Cassiani-Souza et al. (2006) analisaram os Projetos Políticos Pedagógicos das mesmas e investigaram concepções e expectativas de professores de Ciências e Biologia, alunos estagiários e da equipe diretiva sobre o assunto. Como resultados as autoras salientam que é comum no discurso que circula no ambiente escolar a desconsideração do estagiário como um futuro profissional que está realizando atividades em seu futuro campo de trabalho. Essa pouca valorização refletida, muitas vezes, na falta de apoio que os licenciandos recebem quando estão estagiando pode ser percebida pela “autonomia” que eles adquirem durante a permanência nesse espaço. Para as autoras, a relação estabelecida entre os professores do ensino básico, os estagiários e o professor da universidade é permeada de problemas e distanciamentos que aparecem como consequência dos diferentes olhares que os mesmos têm sobre a prática. A ausência de articulação entre as disciplinas teóricas e a prática em sala de aula; a dificuldade de enfrentar as situações do dia-a-dia na escola; a ausência de interação entre universidade e escola para a realização e desenvolvimento do estágio; a dificuldade na relação professor/estagiário; são sentidos construídos pelos professores que atuam na escola de educação básica quando esses refletem sobre sua

formação e aparecem como os principais problemas do estágio, pelos sujeitos pesquisados.

Com base nesse perfil e nos aspectos sinalizados pelos autores acima, redefinimos o corpus de análise dos trabalhos que compuseram nossa amostragem. Na etapa seguinte, procuramos analisar, nas pesquisas, a maneira como ocorreu a aproximação universidade/escola, principalmente com relação à inserção do estagiário no 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.

Em nossa análise 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 co-participação das unidades formadoras (Instituições de Ensino Superior e Escolas de Ensino Básico) e, conseqüentemente, do envolvimento e compartilhamento de saberes entre seus profissionais.

Partimos dos trabalhos em que essa aproximação teve como objetivo coletar dados para reflexões do licenciando juntamente com o professor supervisor de estágio, sem indicar maior envolvimento do docente da escola, chegando àqueles onde ocorreram interações efetivas com a participação ativa do referido professor na formação do licenciando.

A fundamentação da formação de futuros professores nas concepções de investigação e reflexão determinou, no trabalho de Silva (2006), os objetivos da disciplina de Prática de Ensino, quais sejam: *“refletir, a partir da pesquisa no cotidiano escolar, sobre problemas e impasses encontrados na prática pedagógica, a fim de construir alternativas que apontem possíveis caminhos para a prática emancipatória”*. Esses objetivos embasaram o movimento do licenciando até a escola a fim de que o mesmo vivenciasse e registrasse aspectos do cotidiano escolar em um portfólio, utilizado como instrumento para reflexão.

Ribeiro (2008), fundamentada na teoria da atividade de Leontiev e no entendimento da Prática de Ensino como *“um momento privilegiado para vivência de experiências significativas desde que ancorada em possibilidades formativas orientadas pela reflexão, investigação e relação teoria-prática”*, propõe o desenvolvimento de uma pesquisa colaborativa pelos alunos de licenciatura (desde a

concepção, planejamento e desenvolvimento da pesquisa até a escrita conjunta do relatório final), de modo a estabelecer relações entre conhecimentos teóricos construídos no curso e práticas de professores que ensinam matemática, procurando conhecer diferentes questões da realidade do ensino que permeiam a ação docente desses professores.

A aproximação com ambiente escolar ocorreu por meio da utilização de um instrumento de coleta de dados sobre questões referentes à ação docente. Os licenciandos realizaram 53 entrevistas com professores das escolas para desvelar conhecimentos sobre a realidade do trabalho docente, tais como: planejamento, conteúdos escolares, material didático, recursos, procedimentos metodológicos, condições de trabalho, gestão escolar, o sistema e as práticas avaliativas. Os dados, obtidos a partir dessa atividade foram categorizados, tratados, analisados, e discutidos reflexivamente pelos futuros professores em formação juntamente com o docente universitário.

Seguindo o eixo de formação do professor investigador e reflexivo, Dorneles (2006) concebem a Prática de Ensino como “*um espaço para problematizar, debater e refletir a realidade das escolas campo de estágio de cada estagiário*” e a escola como “campo de investigação e de reflexão sobre a práxis pedagógica”. Assentados nesses pressupostos, os futuros professores foram à escola e coletaram dados, por meio de observação de aulas e entrevista com a direção. Esses dados sobre a escola foram categorizados, analisados e foram tecidas sugestões aos diretores relacionadas à gestão e qualificação da escola; aos professores de Educação Física, com relação à necessidade de formação continuada para atualização de questões didático-pedagógicas; e aos estagiários com relação necessidade dos mesmos deixarem suas marcas na escola, “*fazendo a diferença*”, serem comprometidos com a educação durante toda a sua vida profissional, “*não caindo na mesmice*”.

Oliveira e Trivelato (2006) fundamentadas nos pressupostos teóricos da análise do discurso investigaram nos relatórios de estágio, os efeitos de sentidos produzidos por licenciandos de Biologia ao observarem a prática de outro professor, ou seja, do professor da escola. Entre os aspectos analisados estão: Efeito de interação entre professor e aluno (como ocorre o diálogo entre as partes); Efeito de interação entre aluno e material didático (consequências do uso de apostila, aulas práticas, jogos); Efeito de não influência construtivista (ocorrência de aulas tradicionais); Efeito de improdutividade (problemas disciplinares como a conversa); Efeito de necessidade de mudança (necessidade de

atualização de professores). Num segundo momento são analisados os efeitos de sentidos produzidos pelos licenciandos ao analisarem a sua própria prática. Nesse caso os efeitos de sentidos foram categorizados nos seguintes tipos: Efeito de interação; Efeito de controle (modos de manter disciplina); Efeito de comodismo (crítica à manutenção do mesmo tipo de aula). De acordo com as autoras, foi possível identificar no discurso dos licenciandos que a interação dos alunos seja, com o professor da escola, com o conteúdo ou com o material didático; a improdutividade das aulas; a reduzida motivação na sala de aula; apareceram como aspectos negativos. Por outro lado, afirmam que esses problemas observados “*foram superados nas aulas ministradas pelos licenciandos a partir da utilização de variados recursos e estratégias didáticas*”.

Uma formação docente pautada nos princípios da pedagogia dialética e nas posturas crítico-reflexivas fundamentou a concepção do estágio como um espaço de aprendizagem da profissão e de formação continuada, mediado pela pesquisa, presente no trabalho de Lima (2008). Entrevistas sobre a história de vida de professores da rede pública e privada e os fundamentos epistemológicos, filosóficos e históricos presentes na prática de ensino; observação participante e entrevistas visando um diagnóstico da escola e aprendizagens sobre seu funcionamento e sobre a utilização do livro didático; estudo dos parâmetros curriculares; foram atividades desenvolvidas pelos licenciandos, que segundo a autora, auxiliaram a construção da identidade docente. Nessa proposta de formação, as atividades foram desenvolvidas em alternância entre a escola campo de estágio e reuniões presenciais de ensino com pesquisa na universidade, que privilegiaram a produção textual com a revisão de literatura sobre os assuntos tratados. Somente após as etapas citadas anteriormente ocorreu o estágio em sala de aula, em forma de monitoria, no qual, segundo a autora, a sala de aula era concebida como um espaço de aprendizagem, convivência e construção do conhecimento. Nessa fase, os hábitos da sala de aula, a postura do professor, o comportamento dos alunos e a metodologia aplicada foram aspectos confrontados com dados teóricos sobre as finalidades da educação na formação da sociedade humana. Por fim ocorreu o registro reflexivo que foi a produção escrita de trabalho monográfico sobre o processo vivenciado.

É comum aos trabalhos acima a aproximação do licenciando à escola para a obtenção de dados sobre seus sujeitos (profissionais e alunos) bem como sobre os processos que nela ocorrem.

Alguns aspectos, por vezes identificados, 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 relada por Rosito et al. (2008) em seu trabalho que avaliou a contribuição da proposta da disciplina de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências na formação inicial de professores a partir da implantação de um novo currículo em 2006. A disciplina em questão foi desenvolvida com o objetivo de estabelecer um diálogo com a realidade escolar através de trabalhos integrados junto às escolas de ensino fundamental, especialmente com professores de ciências. E, entre os pressupostos teóricos que fundamentaram essa proposta, foram citadas pelos autores: a *“superação da racionalidade técnica pela superação da teoria antes da prática; o desenvolvimento do ser professor na relação com os outros; a educação pela pesquisa; a aprendizagem de Ciências e Biologia pela contextualização bem como; a promoção da interação pela experimentação”*. Foi a partir desse contexto, que o estagiário dirigiu-se à escola para observar, entrevistar alunos e professores e assessorar professores de ciências planejando, discutindo e participando das ações da sala de aula, permitindo segundo os autores, o diálogo entre diferentes saberes. Essas observações feitas pelos estagiários acerca do conteúdo e os objetivos da aula; do tipo de comunicação desenvolvida entre professores e alunos; da habilidade de fazer perguntas; do uso de recursos auxiliares; dos tipos de atividade; da participação dos alunos; e da concepção de ensino que está por trás das atividades das aulas (transmissão x construção do conhecimento); foram registradas em um diário que continha reflexões acerca das atividades desenvolvidas na escola. Assim, foi possível coletar impressões, sentimentos dúvidas e relatos durante observação e assessoramento ao professor da escola. Esses dados relacionados ao ensino e aprendizagem em Ciências foram utilizados em estudos, análises e discussões pelo grupo de licenciandos e os docentes (professores de Biologia, Física e

Química) na universidade. A partir daí foi elaborada uma atividade docente que foi desenvolvida na escola no final do semestre letivo.

Um maior compartilhamento entre os sujeitos envolvidos no estágio é verificado em investigações onde a formação crítico-reflexiva do licenciando se dá através da pesquisa com seu desenvolvimento a partir das demandas da escola.

No trabalho de Ferreira (2006) essas demandas subsidiaram subprojetos de ensino que funcionaram como mediadores da interlocução entre as instituições formadoras. A autora enfatiza que esse intercâmbio propiciou aos profissionais da educação básica e aos licenciandos o mútuo aprendizado sobre o fazer pedagógico.

Para Rocha (2006) um aprofundamento nas relações com a escola foi obtido com o desenvolvimento de projetos elaborados a partir da inserção do licenciando em seu cotidiano e com o levantamento das necessidades desta a partir de entrevistas com pais, estudantes e professores, considerando também suas expectativas com relação ao estágio. A partir dessa etapa foram adotadas metodologias de intervenção-ação como alternativa de responder as dificuldades, minimizando-as. Como dificuldades apontadas pela autora estão: falta estrutural de subsídios da universidade; resistência dos professores aos resultados da pesquisa e a necessidade de resignificação de suas práticas; aceitação de uma avaliação externa reflexiva das dificuldades da escola associada à falta de um entendimento do trabalho coletivo.

Refletindo sobre as potencialidades do estágio por meio de pesquisa interativa e intervencionista para a formação professor crítico reflexivo e investigador de sua prática; e interessada em investigar aspectos relativos à pesquisa-ação, Moraes (2008a) propõe a estruturação do estágio por meio de três projetos que se entrelaçam e se permeiam durante toda a execução, quais sejam: Estágio Investigação, Estágio Oficina e Estágio Regência. Segundo a autora, o constante diálogo do licenciando com o professor supervisor e o professor da escola campo de estágio permitiu uma problematização inicial a qual justificou e fundamentou a coleta de dados durante a estadia do mesmo na escola. Fundamentada nos pressupostos teóricos da pesquisa-ação, a autora objetivou ir além ao exercício de ação-reflexão-ação da própria prática, envolvendo também as relações com o meio onde ela foi desenvolvida. Os resultados obtidos nos trabalhos realizados durante o estágio foram compartilhados em dois espaços: sala de aula com supervisor e colegas e, depois em um Simpósio Educativo que reuniu em espaço extra-acadêmico as disciplinas de Prática de Ensino, de

Estágio I e II (Ciências e Biologia) e professores da rede estadual e municipal.

Barcelos e Villani (2008) com o objetivo de compreender o contexto de formação e aprendizagem docente mediante dois elementos da Teoria de Leontiev - necessidades e motivos - investigaram a metodologia de Ensino por Projetos, durante a disciplina de Prática de ensino de Biologia. De acordo com os autores, dados de um diário itinerante da professora formadora deixam claro que o motivo que orientou a mesma era ampliar a aproximação universidade-escola via ensino pelo método de projetos, pautado pela negociação, escolha e prática entre professores das escolas e estagiários. Constava no planejamento de ensino da professora formadora duas etapas para o desenvolvimento do estágio: no primeiro semestre, os estagiários fariam um diagnóstico escolar por meio de visitas e entrevistas com os professores das escolas; no segundo semestre, aprofundariam os conhecimentos teóricos sobre Trabalho em Grupo e Método de Projeto além de colocarem em prática, com a colaboração dos professores das escolas, o Método de Projeto no Estágio docente. Apesar de clara a intenção da professora formadora de articulação com a escola básica, só houve envolvimento dos professores dessa instituição de ensino na primeira etapa, referente às entrevistas realizadas pelos estagiários. A ausência de um programa de integrado de formação docente, sem colaboração de colegas e dos professores das escolas acarretaram dificuldades na proposta para o desenvolvimento do estágio.

A aproximação com a escola por meio de projetos e práticas de intervenção pedagógica elaborados pelo professor da Prática de Ensino e pelos licenciandos do Centro de Ensino Superior do Vale São Francisco – CESVASF, buscando suprir necessidades da escola é relatada por Santos Filho (2006). Segundo o autor, o professor da Prática apresenta e discute a proposta de trabalho do estágio à Escola Campo de Estágio e leva o ofício de apresentação dos estagiários ao professor da escola denominado Colaborador, que tem a função de acompanhar as práticas na sala de aula. Por meio de Práticas investigativas questões são sistematizadas com o objetivo de desenvolver a intervenção pedagógica, o que de acordo com o autor, permite ao estagiário apoiar as escolas campo no sentido de fazer a mesma pensar suas práticas, seus projetos e o papel social da escola em seus diversos âmbitos. Ao mesmo tempo, no decorrer do estágio, a reflexão crítica permite ao licenciando o entendimento da prática à luz

de referenciais teóricos que a expliquem e apontem possíveis redirecionamentos para a mesma.

O desenvolvimento de oficinas pedagógicas por meio de uma parceria entre a universidade e a escola foi o meio pelo qual ocorreu a aproximação de estagiários de Biologia aos professores da escola pública. Segundo Gianotto (2006), essa metodologia oportuniza a construção coletiva, favorecendo a interação entre membros do grupo, partindo da realidade do próprio grupo. Na experiência relatada pela autora, que ocorreu sob a supervisão e orientação da professora da disciplina de prática de ensino da universidade, foram realizadas várias reuniões entre os estagiários e os professores envolvidos, a partir das quais foram definidos os temas e os projetos das oficinas, sempre com o objetivo de atender às necessidades e prioridades estabelecidas pelos professores do ensino médio.

Um maior envolvimento entre a universidade e a escola básica foi observado no trabalho de Figueiredo (2006) que, ao ocupar concomitantemente os cargos de professora da Prática de Ensino de Letras e de Língua Portuguesa do ensino fundamental propôs o desenvolvimento da prática sob a perspectiva de projetos e estabelecimento de troca entre estagiários, professores e licenciandos. Como professora da escola almejava um retorno maior do trabalho do estagiário, pois considerava as aulas convencionais artificiais as quais não davam conta nem do trabalho do dia-a-dia do professor e nem contribuía na formação do aluno da educação básica que a assistia. E, como professora universitária, percebia que o estágio não preparava o licenciando para a realidade atual, para os acontecimentos universais e para a pesquisa. Talvez a vivência como profissional docente nos dois níveis de ensino tenha possibilitado visão menos hierarquizada com relação às instituições envolvidas, estabelecendo relação menos desigual entre ambas, como fica claro em suas palavras: “*o conhecimento das duas realidades, suas necessidades e potencialidades nortearam o projeto*”.

Esse modo de ver a escola e a universidade, a nosso ver, refletiu nas relações entre os sujeitos como expresso por Figueiredo (2006) no fragmento a seguir:

... tive a oportunidade de travar o diálogo e juntos pensarmos em uma forma mais produtiva, convidar o estagiário – agora nosso parceiro – a participar das nossas atividades previstas no calendário escolar e que pudessem desenvolver

um trabalho em conjunto durante as aulas, uma espécie de continuidade das atividades planejadas pela escola.”

Nesse contexto, a participação dos estagiários ocorreu por meio do desenvolvimento de projetos que surgiram a partir da reflexão da prática, como caminhos para contemplar necessidades da turma e assuntos de interesse e/ou dificuldades do professor da escola.

Silveira et al (2006) consideram que parcerias mais eficazes entre a universidade e as escolas campo de estágio podem ser estabelecidas 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.

A possibilidade de maior diálogo entre esses dois universos de interação, segundo os autores, resultou em maior motivação para o desenvolvimento de política de formação de professores de química que valorizasse os diferentes sujeitos e a prática pedagógica em suas múltiplas dimensões. A busca de parceria escola/universidade, que ampliasse a ação do estágio nos diversos e significativos ambientes pedagógicos das escolas, partiu da identificação de alguns problemas no desenvolvimento dos estágios, tais como: a concepção de estágio dos professores do ensino médio, para os quais esse era um momento exclusivamente de docência; e a resistência ao trabalho proposto pelos estagiários em virtude da não-aceitação de atividades que fugiam de sua prática usual, alegando que as propostas das universidades são utópicas e não condizentes com a realidade das escolas. Desse modo, a idéia era de interagir mais efetivamente no espaço escolar, por meio de um trabalho coletivo em que professores da universidade e da escola, alunos, coordenadores pedagógicos, fossem co-participantes do processo.

O trabalho teve início com a observação e participação em situações que permeiam a atividade docente na escola campo de estágio. Os registros individuais feitos pelos estagiários foram discutidos na universidade, visando o entendimento das características socioculturais predominantes no contexto escolar. Assim, o objetivo era reiterar a idéia deste como um espaço múltiplo de significados, onde é possível construir e reconstruir saberes, num processo contínuo de interação, ação e reflexão. Como seqüência do trabalho foi elaborada, pelos acadêmicos, uma unidade didática com apresentação e simulação de

uma das aulas planejadas para os colegas da universidade, a fim de que vivenciasse a prática sob dois aspectos: o de professor e o de observador. As aulas foram vídeo-gravadas permitindo a auto-reflexão a partir da análise delas. Nas escolas campo onde os estágios foram desenvolvidos foi necessário a adaptação das unidades didáticas à realidade, às concepções e práticas de cada uma delas. Segundo os autores, em uma das escolas a professora de química participou em todas as etapas de construção e reconstrução da proposta o que demandou a ela além do esforço e receptividade, um novo olhar para as aulas de química no ensino médio. Para os estagiários a atividade possibilitou mudança no olhar com relação à propalada impossibilidade de mudanças no contexto escolar e no processo de escolarização.

Vilela et al. (2006) debruçaram-se sobre relatórios de licenciandos a fim de identificar as relações que estes estabeleceram tanto com professores quanto com alunos, visando à compreensão de um movimento de elaboração de uma referência identitária docente. Segundo os autores, esse movimento se caracterizou “*ora como uma “conquista” ora como uma “descoberta” do lugar do professor*”. É valorizado, nesse estudo, o aprendizado na escola, com o professor da escola. A análise de elementos da prática permitiu a compreensão de aspectos do aprendizado profissional, tanto na perspectiva de saberes experienciais, relacionados à vivência com os pares, quanto na construção de coletividades docentes relativos à dimensão política do fazer docente. Os autores ressaltam que para se ter uma formação docente que valorize a escola e os saberes experienciais dos professores é necessário desnaturalizar os discursos idealizados sobre a escola; o que é possível somente por meio do convívio e cultivo das relações entre licenciandos, professores regentes e professores da prática de ensino, em espaços além da sala de aula, e conseqüentemente, da disponibilidade de tempo na carga de trabalho do professor. Uma nova concepção acerca do papel do professor da escola na formação do futuro docente fica caracterizada quando Vilela et al. (2006), afirmam que o acompanhamento e supervisão do professor universitário durante o estágio devem apoiar-se na interação com o professor da escola; permitindo que eventos cotidianos sejam trazidos para reflexão fundamentada em aportes teóricos disponibilizados aos licenciandos. Para os autores, assim é possível estabelecer uma cooperação para um aprendizado que busca compreender “*a natureza subjacente dos problemas*” existente no contexto escolar, superando noções

equivocadas sobre aspectos “*que, à primeira vista, são julgados como simples ou analisados de forma unilateral*”.

Nessa mesma direção e fundamentado na importância da necessidade de reconhecimento dos saberes desenvolvidos na prática pelos professores da escola como fonte de conhecimento para os futuros profissionais, Locatelli (2008) priorizou durante o ECS em Educação Física, a vivência das aulas da professora na escola, a busca por diálogo constante sobre as intencionalidades das ações dos sujeitos envolvidos e a reflexão sobre a prática. Segundo o autor, as interações observadas entre os sujeitos revelaram dificuldades e soluções para lidar com situações novas e estas foram consideradas a produção de novos saberes docentes. A investigação dos saberes desenvolvidos pelos estagiários de Letras durante o ECS a partir da aproximação deste à escola, considerando as relações estabelecidas com a professora da turma em que o estágio ocorreu e o desenvolvimento de material didático próprio também aparece nos estudos de Figuera e Godinho (2008).

Aroeira (2008) partiu de uma rede de “situações-limitantes”, que segundo ela dificultavam uma formação mais qualificada do futuro professor entre as quais destaca: a falta de articulação entre a universidade e as escolas campo de estágio, e a necessidade de propostas de estágio que buscassem a superação de práticas institucionalizadas no âmbito escolar; para propor o desenvolvimento de um estágio que articulasse universidades e escolas, tomando a realidade para reflexão. Fundamentada no conceito de cooperação e partilha entre pares, presente no modelo de formação da atualidade, investigou as potencialidades do estágio supervisionado (que interage com a realidade da escola pública) em relação à mobilização de saberes da docência de futuros professores; e apontou estratégias para o estabelecimento de relações entre estágio, universidade e escola no contexto da formação inicial de professores. A visão diferenciada de Aroeira com relação ao papel que os sujeitos envolvidos podem desempenhar no estágio, principalmente no que se refere ao professor da escola, ficou evidente em seu trabalho, como no fragmento a seguir: “*O estágio como reflexão da práxis como destacam Pimenta e Lima (2004), possibilita aos alunos que ainda não exercem magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente*”.

Nesse sentido a autora propõe a realização do estágio supervisionado de forma colaborativa entre a universidade e a escola, pautado em relações de co-participação, parceria e colaboração, num diálogo constante entre as instituições. Na concepção de Aroeira:

“Essas reflexões envolvendo professores da universidade e escola, e alunos-estagiários quando perspectivam a discussão dessas experiências, de suas possibilidades, do por que de darem certo ou não, configura o passo adiante da simples experiência”.

Em sua proposta, o professor da universidade teve o papel de orientador no processo de formação do estagiário com a colaboração dos pares envolvidos

. A consideração da possibilidade de formação contínua tanto dos professores da escola como dos professores formadores também foi um diferencial em seu trabalho, indicando uma postura menos hierarquizada na relação entre estabelecida entre universidade e escola.

“Interações triádicas” entre licenciandos, professores da escola básica de química e biologia e professores da universidade fundamentadas em reflexões de suas concepções e práticas docentes, foram realizadas e investigadas em aulas da licenciatura na universidade por Zanon et al. (2008a), Simultaneamente foram planejados, implementados e analisados os *“módulos de interação triádica”* fundamentados nas reflexões sobre as práticas docentes e na contextualização dos conteúdos escolares por parte dos três grupos de sujeitos, cada um com suas vivências e saberes. Nessa proposta os acadêmicos interagiram em diferentes momentos com professores da universidade e das escolas. Estes últimos também participaram das aulas da licenciatura na universidade criando possibilidade concreta de interação dos três sujeitos cada um com suas vivências e saberes sempre possíveis de discussão e reelaboração. De acordo com os autores, esse processo possibilita a compreensão das limitações relacionadas ao ensino tradicional fundamentado na racionalidade técnica, por meio da evidência da complexidade das relações entre os diferentes saberes que participam no processo de construção dos saberes profissionais e entre discursos e realidades.

Mateus (2006) problematiza o papel do professor da escola durante o estágio salientando que este influencia em algumas decisões sobre o que trabalhar com os seus alunos, mas raramente o porquê e como fazê-lo. Segundo a autora, essas decisões são tomadas nas aulas da universidade entre os formadores e futuros professores, influenciando o papel de cada um dos sujeitos envolvidos nesta etapa de formação, e consequentemente, as relações de poder que se estabelecem. A autora propõe a atividade de aprendizagem colaborativa de professores em formação inicial e contínua pelo encontro entre universidade e escola podendo criar novos espaços dialógicos para a transformação do objeto

da atividade de ensino-aprendizagem. Para isso houve a incorporação das professoras-regentes das escolas nos grupos de estudos semanais na universidade e decidiu-se incrementar a participação da formadora e das alunas-professoras na escola. Foram realizadas práticas de planejamento e ensino colaborativos envolvendo três professoras colaboradoras, quatro alunas e a professora formadora. As transcrições desses encontros e a análise de elementos linguístico-discursivo possibilitaram analisar de que forma mudanças na esfera da organização das regras de participação e da divisão social do trabalho possibilitaram transformações nas relações interpessoais, nas práticas discursivas e, em última instância nas formas como os alunos e o conhecimento eram conceitualizados pelas professoras envolvidas.

Uma relação mais próxima entre os profissionais das instituições formadoras e o licenciando foi proposta nos trabalhos desenvolvidos pelo projeto COTESC, os quais partiram de um diagnóstico inicial sobre o estágio, como relatamos anteriormente, 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) relataram o desenvolvimento de um GT em Ciências e identificaram como resultados positivos o importante papel deste como espaço de discussão, planejamento e re-planejamento 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 vínculo entre as partes. Dificuldades também foram identificadas como: a impossibilidade de cumprimento da frequência programada de encontros do GT, principalmente pela falta de tempo dos envolvidos e falta de estrutura física e carga horária disponível do professor para a realização dos encontros.

Proposta semelhante, também desenvolvida junto ao Projeto COTESC, e com resultados nessa mesma direção, principalmente no que se refere ao planejamento das aulas, foi realizada por Kist et al. (2006). Em suas experiências de GT desenvolvidas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física, os autores enfatizam também a importância deste como espaço para discussões de questões

disciplinares da turma e salientam 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.

Um aprofundamento nas investigações sobre os limites e possibilidades do desenvolvimento do estágio curricular em regime de tutoria, por meio da formação de (GT) desempenhando o professor da escola papel de tutor foi realizado por Silva (2008) na disciplina de Física do ensino médio. Na configuração proposta, 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, os quais foram identificados pela autora, relacionados ao planejamento das aulas, à avaliação dos alunos e à gestão de classe. O estágio curricular assim desenvolvido permitiu a construção e reconstrução de conhecimentos da estagiária sobre a atividade docente.

Como contribuição positiva deste tipo de interação, a autora destaca discussões acerca do planejamento das aulas (utilização do livro didático durante o desenvolvimento do estágio, adequação das aulas e atividades ao tempo escolar e desenvolvimento das aulas a partir de temas mais amplos); da complexidade do processo de avaliação dos alunos; e da gestão de classe (indisciplina, fatores externos que influenciam o andamento das aulas e falta de reconhecimento dos direitos e deveres dos estagiários). Como aspecto negativo, foi observado “um retrocesso na relação entre aluno-professor”, caracterizado pela crescente dificuldade na relação entre a estagiária e alunos no que tange ao cumprimento das normas previamente estabelecidas. A regularidade das reuniões, bem como o registro dos assuntos tratados, possibilitou que as “situações problemas” fossem identificadas, que fossem propostas soluções para estas situações e que fossem avaliadas essas soluções.

Como aspecto relevante dessa configuração Silva salienta a possibilidade de troca de conhecimentos entre um profissional experiente (professor da EEB) e o futuro profissional em formação que promove capacitação de ambos para a atividade docente. Além disso, o papel da tutora foi fundamental no que se refere ao reconhecimento dos direitos e deveres da estagiária perante os outros professores da escola. No entanto, enfatiza que uma limitação para o funcionamento desse tipo configuração de estágio possa estar relacionada à disponibilidade de discussão e reflexão entre os componentes do grupo de trabalho sobre

questões que permeiam o estágio com respeito e com possibilidade de negociação com relação às idéias que se apresentem controversas.

As análises realizadas permitem a conclusão que ao longo do estágio vem sendo valorizadas atividades que permitem o desenvolvimento de atividades 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 e LIMA, 2008, p.51). Assim, é certo que ocorre 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 na possibilidade de reelaboração ou na constituição de novos saberes pelos sujeitos envolvidos.

Observamos nos 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 a valorização de sua prática. Essa ausência, facilmente identificada nas análises que fizemos está presente, tanto no discurso dos docentes das universidades e dos futuros professores em formação, quanto no discurso dos próprios professores da educação básica, quando falam do papel das instituições e de seus profissionais na formação de professores.

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 estabelece entre os profissionais docentes do estágio.

2.3.1.1 O papel do professor da escola na formação do futuro docente: um discurso no silêncio

Na perspectiva da 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 desconfigura o silêncio como “vazio”, quando relaciona sujeito-linguagem-história. Concebido assim, o *silêncio é prenhe 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. (p.50)

Na obra “As formas do silêncio”, Orlandi 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.

Para a autora o silêncio fundador ou silêncio fundante é a forma que indica que o processo de significação traz uma relação necessária ao silêncio, ou seja, o silêncio faz parte de todo o processo de significação. “*O Silêncio é a própria condição de produção do sentido. Assim, ele aparece como espaço “diferencial” da significação. “Lugar” que permite à linguagem significar.*” (P. 68)

Desse modo:

Se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito¹¹ visto do interior da linguagem. Não é o nada, não é o vazio sem história. Ele tem significância própria. Sempre se diz a partir do silêncio. Para falar, o sujeito tem necessidade de silêncio, um silêncio que é fundamento necessário ao sentido e que ele reinstaura falando.

¹¹ Não se remete ao dito, desse modo, não é representado pelo pressuposto e pelo subentendido.

Devemos considerar também que o silêncio “*não remete ao dito; ele se mantém como tal; permanece silêncio e significa*” (ORLANDI, 2007, p.66). Ao mesmo tempo, assim como a linguagem, o silêncio não é transparente.

Diz-se x para não se dizer y, sendo este último, o sentido a se descartar do dito. É o não-dito, necessariamente excluído. Assim se apagam os sentidos que se quer evitar, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma “outra” formação discursiva, uma “outra” região de sentidos. O silêncio trabalha os limites das formações discursivas, determinando os limites do dizer.

O silenciamento ou a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo se apaga necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. A política do silêncio produz um recorte entre o que se diz e o que não se diz, podendo ser distinguido nesta, o silêncio constitutivo: aquele que trás consigo a concepção de que *para dizer é preciso não dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras” palavras)*; e o silêncio local, que é a censura, aquilo que é proibido dizer em uma determinada conjuntura. *É o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer*. 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 conseqüências 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”* (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 a 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, 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 consequentemente, 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. (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. Formado também nessas bases, o professor da educação básica constrói seus sentidos; muitas vezes se vê ausente nesse processo, assume sua posição, e consequentemente, 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 maior interação com o professor da educação básica. Tampouco, significou grandes mudanças no papel desse profissional durante o ECS, ou da 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.

2.3.1.2 A produção de sentidos durante o ECS

Mesmo com as novas tendências na concepção da prática e do ECS, o que se observa nas escolas, na maioria dos estágios realizados por acadêmicos dos cursos de licenciatura, é a manutenção de uma configuração que não sofre mudanças significativas ao longo de muitos anos. O Estágio, para a maioria dos licenciandos continua sendo o “espaço da prática”, ou seja, o momento em que estes terão a oportunidade de aplicar os conteúdos acumulados ao longo do curso em situações reais de aprendizado. Além disso, os papéis dos sujeitos envolvidos e o modo como se desenvolve o estágio, salve algumas experiências como aquelas exemplificadas no item anterior deste capítulo, são os mesmos há décadas.

É possível ilustrar esta situação com o exemplo de um estudo, realizado por Silva et al. (2005) que analisaram as aulas ministradas por acadêmicos de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Extensão Santa Helena durante o ECS. Os resultados mostraram que durante a prática de ensino houve preponderância da utilização de aulas expositivas em relação às outras

modalidades, e que na maioria dessas aulas, a abordagem tradicional foi evidente. Observaram também que a introdução das aulas não era feita de modo a captar a atenção da classe, os exemplos utilizados eram simples e pobres em informações e o conteúdo ministrado era baseado somente nos livros didáticos, gerando pouca interação entre professor e aluno. Outro aspecto importante foi a clara dificuldade em transpor os conhecimentos científicos em conteúdo acessível aos alunos do ensino fundamental. Para os autores, mesmo tendo contato com diferentes modalidades de ensino durante a graduação, os estagiários não conseguiram adaptar suas aulas de forma diversificada, para atender as necessidades de seus alunos.

No dia-a-dia das escolas, facilmente presenciamos e/ou temos acesso a relatos de estágios que se desenvolvem dessa maneira, evidenciando a ineficiência e as limitações desta etapa da formação do professor no que se refere à superação de ações que são reflexos dos sentidos construídos pelos futuros professores ao longo de sua vida acadêmica. Assim, questões se põem: Será possível mudar essa configuração do ECS? Como o ECS deve ser estruturado a fim de que realmente se torne um espaço formativo, possibilitando o questionamento desses sentidos e a produção de novos discursos? A seguir discorreremos sobre alguns aspectos, cuja consideração, a nosso ver, é fundamental se vislumbramos modificações nesse espaço de formação.

Como prerrogativa básica, temos a necessidade de considerar o estágio como um espaço de interlocução entre sujeitos e, por essa razão, de produção de discurso, que resulta do efeito de sentidos entre os interlocutores. Assim, as condições em que o ECS ocorre podem determinar os sentidos produzidos durante sua realização. Essas condições de produção são consideradas tanto em seu sentido estrito, que se refere ao contexto imediato - circunstância da enunciação, quanto em seu sentido amplo, que inclui o contexto sócio-histórico e ideológico.

Desse modo, os sujeitos envolvidos, suas histórias de vida e os sentidos que compõem suas memórias discursivas com relação à educação; e as ações e representações que ocorrem no espaço do ECS, mediados pela linguagem, são determinantes do discurso construído a partir da realização do mesmo.

Na contramão dessa via, é correto afirmar que: ao analisarmos o discurso estamos fazendo a relação da linguagem com a exterioridade, e concebendo a produção de sentidos enquanto parte da vida do homem

inserido no mundo, enquanto sujeito e membro de uma determinada sociedade. E, ao analisarmos as condições de produção dessa linguagem estamos analisando o falante, o ouvinte, o contexto histórico-social (ideológico).

À luz da AD, podemos afirmar que, imerso no momento da prática, o futuro professor que está em ECS, articula discursos e (re)constrói sentidos. Para Orlandi (2003) os discursos articulados pelos sujeitos, significam diferentemente de acordo com as formações discursivas nas quais estes se inscrevem. A autora define formação discursiva como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada, em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.

Especificamente com relação ao licenciando em ECS, as formações discursivas são próprias dos diferentes espaços com os quais estes interagiram durante sua formação, tais como o conjunto de disciplinas do bacharelado em Biologia, as da licenciatura, tanto em Ciências como em Biologia, do espaço escolar onde o licenciando está realizando o ECS, e ainda, aquele onde o estudante viveu sua escolarização básica. Cada um desses espaços veicula uma identidade, práticas e valores sobre o que é ser professor, o que segundo a AD, são as “formações ideológicas”. Assim, as “formações ideológicas” determinam diferentes “formações discursivas” as quais, por sua vez, determinam aquilo “que pode e deve ser dito” em relação à docência.

É fato que a formação da quase totalidade da população brasileira, portanto da quase totalidade dos professores, é proveniente de um sistema de ensino fundamentado na racionalidade técnica, ao mesmo tempo, estudantes dos cursos de formação assistem aos discursos ao longo de seus cursos de “como deveria ser a educação”, “como deveria ser o ensino”, “como deveria ser a avaliação” etc... . E ao final, considerando a concepção dominante do ECS, o futuro professor deve “por em prática tudo que aprendeu”. Isso é o que comumente observamos nas escolas: ou ele faz exatamente como ele aprendeu, utilizando como modelo as aulas tradicionais de seus professores; ou ele “faz uma aula diferente”, saindo do modelo estabelecido pelo discurso tradicional, mas que para ele é “tão diferente”, que muitas vezes nem mesmo ele acredita em sua viabilidade, tanto é que só a realiza durante o ECS. Durante a prática do licenciando, alguns fatores podem exercer influência em sua ação como: a necessidade de colocar-se em sala de aula e ser coerente com uma identidade docente que ainda está em formação e que é construída a partir daquilo que os diferentes espaços

formativos produziram em seu imaginário; as expectativas que são geradas pelos sujeitos participantes dessa etapa da formação e do mecanismo de antecipação que fica estabelecido a partir do momento em que, como estagiário, ele está sendo avaliado pelo professor e tem como objetivo final a conclusão, com sucesso, da disciplina.

Assim, normalmente o estágio não passa de uma etapa burocrática, sem o estabelecimento de maior relação entre os envolvidos, e raramente, com valorização do professor da escola. Dificilmente, nesses moldes, são postas em questão e/ou reformuladas suas “crenças educacionais”.

Apesar desse quadro mais generalizado em relação ao ECS, os trabalhos que analisamos indicam resultados promissores para a formação de professores, quando se estreita a relação entre os sujeitos envolvidos nessa etapa da formação. Verificamos também algumas limitações apontadas pelos autores como, por exemplo: a necessidade de convivência harmônica e a disponibilidade para discussão e reflexão entre o licenciando e os professores das instituições formadoras. Agregamos a essas limitações, outras por nós verificadas, tais como: o efetivo envolvimento do professor da escola na formação do licenciando com a valorização de seus saberes e a aproximação entre o docente da universidade e o da escola básica; e, propusemos esta pesquisa com o objetivo de avançar um pouco mais nessa direção, investigando o funcionamento do GT durante o ECS. Experimentamos outra configuração, mediado pela interlocução entre seus integrantes e a valorização dos saberes do professor da escola, a fim de investigar a possibilidade de (re)construção de sentidos por parte dos licenciandos nessas condições. Sobre a pesquisa, aspectos metodológicos e analíticos e as condições de produção do discurso durante o estágio é que discorreremos a seguir.

3. A PESQUISA

3.1. ASPECTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS DA PESQUISA

Nossa perspectiva metodológica obedeceu a um delineamento do tipo qualitativo, e teve como foco de investigação o discurso e a construção de sentidos pelos licenciandos durante o ECS.

Analisamos o discurso produzido durante o desenvolvimento do GT, investigando possíveis reconstruções de sentidos trazidos pelos licenciandos, mais especificamente, focalizamos nas condições que possibilitaram essas transformações. Investigamos, então, um processo em que seu acompanhamento fez-se por meio de gravação em áudio dos encontros entre os integrantes dos Grupos de Trabalho. Essas gravações permitiram que as falas fossem transcritas em sua íntegra¹² o que seria mais difícil se dependesse de um observador e dos registros escritos por ele.

Gravamos as entrevistas (inicial e final) realizadas com os licenciandos e com as professoras orientadoras; e os diferentes encontros entre os integrantes dos GT (reuniões de avaliação e planejamento, realizadas somente entre os licenciandos e a coorientadora; e aquelas que contavam também com a participação da professora orientadora). Os nomes originais citados foram substituídos por nomes fictícios com o objetivo de preservar a identidade dos sujeitos.

Utilizamos para triangulação dos dados (CARVALHO, 2007) outros documentos produzidos ao longo do desenvolvimento da disciplina de Prática de Ensino. Esses documentos variaram de acordo com o semestre em que foi desenvolvido o estágio em virtude de utilizarmos os materiais solicitados aos alunos pelas professoras orientadoras, desse modo, o tipo de material ficou condicionado às especificidades no processo de avaliação de cada professora orientadora de estágio.

No GT1, realizado no segundo semestre de 2008, o documento produzido pelo aluno e que foi utilizado por nós como fonte de dados foi o relatório final da Disciplina de Prática de Ensino. Este relatório continha o relato sobre o estágio desenvolvido e nele estavam inseridas as observações de um diário de campo produzido durante os períodos de

¹² Preservando expressões e a concordância verbo-nominal do linguajar regional.

observação e regência pelo licenciando, com suas impressões sobre o estágio.

Os GT2 e GT3 foram realizados no mesmo semestre (2009/1) e ficaram sob supervisão da mesma professora da Disciplina de Prática de Ensino. Desse modo, as exigências foram as mesmas, o que resultou em maior similaridade nos tipos de materiais produzidos que foram utilizados como fontes dos dados de nossa pesquisa. Os documentos produzidos foram: diário de campo (no qual as estagiárias fizeram registros de aspectos das aulas, pensamentos e impressões com relação ao ECS); relato sobre memórias da escola (onde as estagiárias escreveram sobre suas experiências escolares, lembranças de suas memórias sobre a escola); e um artigo (que foi o trabalho final da disciplina e buscou superar a forma somente descritiva de um relatório, contendo impressões pessoais sobre a prática).

Para transformar as gravações dos encontros em dados adaptamos a proposta de Carvalho (2007) que ao investigar processos de ensino e de aprendizagem em sala de aula, utilizou gravações em vídeo e selecionou no material “episódios de ensino”, ou seja,

momentos extraídos de uma aula, onde fica evidente uma situação que se quer investigar. [...] O episódio faz parte do ensino e é, pois um recorte feito na aula, uma seqüência selecionada em que situações chaves são resgatadas (p.33).

Em nossa pesquisa, identificamos no discurso produzido, situações comuns aos licenciandos relacionadas às preocupações em torno do processo de ensino e aprendizagem e que emergiram durante a experiência do ECS. A identificação dessas preocupações no material escrito foi fundamentada no mesmo pressuposto da configuração dos episódios de ensino realizada por Carvalho (2007), ou seja, selecionávamos fragmentos de falas em que os sentidos produzidos referiam-se às tais preocupações.

Ao caracterizar um episódio de ensino, a autora acima citada, salienta a possibilidade deste não ser contínuo, ser subdividido em cenas, ou seja, ter “*sua seqüência interrompida, continuando minutos após ou mesmo em aulas posteriores*” (p.33). Em nosso estudo, essa descontinuidade esteve presente tanto no que se refere à identificação das preocupações dos licenciandos, como também, na análise do desenvolvimento dessas ao longo do estágio, pois, em nossos objetivos estava previsto o acompanhamento de possíveis (re)construções de

sentidos por parte dos licenciandos. Desse modo, as falas que tratavam dessas preocupações não eram necessariamente contínuas, isto é, podiam ter sua seqüência interrompida e serem retomadas num momento próximo (produzidas no mesmo encontro), ou ainda, em momentos distantes daquele que as originou (produzidas em outro encontro).

Analisamos esses fragmentos referenciados à luz dos pressupostos teóricos da AD, sobre os quais discorreremos a seguir. Ao optarmos por este tipo de análise, partimos do pressuposto que o discurso contém manifestações discursivas, as quais possibilitam investigar o processo de construção de sentido por parte dos sujeitos envolvidos. Desse modo, permite o entendimento sobre as condições em que ocorre a produção do discurso, fornecendo pistas de como essas condições podem influenciar na formação do futuro professor de Ciências.

3.1.1. Pressupostos teóricos da análise

Utilizamos como objeto de estudo os discursos produzidos no âmbito do GT durante o desenvolvimento do ECS, e como mencionamos anteriormente, fundamentamos as análises nos pressupostos teóricos da AD Francesa, os quais também estruturam capítulos anteriores desta tese.

Apoiadas nessa perspectiva, consideramos a opacidade da linguagem, na medida em que, compreendemos a construção de sentidos para/pelos sujeitos por meio do estabelecimento de relações entre a língua e os sujeitos que a falam e entre esses e as condições em que se produz o dizer.

...não há sentidos “literais” guardados em algum lugar – seja o cérebro ou a língua - e que “aprendemos” a usar. Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos, dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes (ORLANDI, 2003, p. 60).

Essas considerações trazem consigo a necessidade de explicitarmos como concebemos a interpretação presente em nossa

análise. Segundo Orlandi (2003), a interpretação aparece em dois momentos na análise: o primeiro momento refere-se à interpretação que faz parte do objeto da análise, ou seja, que o sujeito que fala no discurso em análise, interpreta; e o analista desse discurso deve procurar descrever o gesto de interpretação do sujeito (que se liga aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: a relação do sujeito com sua memória); que constituiu o sentido submetido à análise; o segundo momento está relacionado à compreensão de que não há descrição sem interpretação, sendo assim, o próprio analista está envolvido na interpretação.

Nesse sentido, esse tipo de abordagem confere ao analista papel determinante tornando cada análise própria, por influência da memória discursiva do autor e das perguntas postas por ele ao objeto estudado, ambas determinando os limites do corpus da análise. Por esta razão, é importante a construção, pelo analista, de um dispositivo teórico que possa intervir na relação dele com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação. Nas palavras de Orlandi (2003):

A construção desse dispositivo resulta na alteração da posição do leitor para o lugar construído pelo analista. Lugar em que se mostra a alteridade do cientista, a leitura outra que ele pode produzir. Nesse lugar, ele não reflete, mas situa, compreende o movimento da interpretação inscrito no objeto simbólico que é seu alvo. Ele pode então contemplar (teorizar) e expor (descrever) os efeitos da interpretação. [...] o analista do discurso, à diferença do hermeneuta, não interpreta, ele trabalha (n)os limites da interpretação. Ele não se coloca fora da história, do simbólico ou da ideologia. Ele se coloca em uma posição deslocada que lhe permite contemplar o processo de produção de sentidos em suas condições. (p. 61)

O dispositivo teórico permite a mediação teórica permanente em todos os passos da análise, possibilitando ao analista um trabalho intermitente entre descrição e interpretação os quais constituem seu processo de compreensão. Já, o dispositivo analítico é construído a partir das questões colocadas face aos materiais de análise que ele

objetiva compreender e em função do domínio científico que ele vincula seu trabalho.

Após essas considerações acerca do papel determinante do analista nos resultados obtidos na pesquisa, focalizamos o desenvolvimento do estágio por meio de GT, e apoiadas em Orlandi (2003) assumimos que “*o sujeito significa em condições determinadas*” (p.53). Partimos do pressuposto que o discurso produzido em cada GT foi realizado em certas condições que o distingue de outros. De outro modo, se o sentido é produzido em determinada condição, ao mudarmos as condições de sua produção, o significado é outro. Nessa perspectiva, os sujeitos envolvidos e a situação em que ocorreu a produção de determinado discurso são fundamentalmente as condições de produção (ORLANDI, 2003, p. 30), compondo desse modo, dados que estão presentes em nossa análise e sustentam as discussões e conclusões da tese.

Ao aproximamos o contexto do desenvolvimento do estágio supervisionado proposto nesse trabalho à abordagem discursiva, consideramos o contexto imediato: o local onde o ECS está sendo desenvolvido (a escola); a relação entre a escola e a universidade; quem são os sujeitos que participam (licenciando, professor supervisor da universidade e professor da escola com suas histórias de vida, crenças educacionais, saberes, expectativas...); como agem (metodologias empregadas em aula) quais são suas ações (práticas específicas durante o desenvolvimento do estágio) como se relacionam (representações que fazem e papéis que se estabelecem); e o contexto amplo: a escola e a universidade, no modo como está estruturado o ensino nessas instituições, como concebem e fazem a formação professores, ou seja, “[...] *o que traz para consideração elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas instituições [...]*” (Orlandi, 2003; p.31).

Fazendo parte da produção do discurso, além, do sujeito e da situação, temos a memória discursiva ou o interdiscurso. Nas palavras de Orlandi:

“A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada de interdiscurso.... Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do

dizível, sustentando cada tomada de palavra.”
(p.31)

Nesse sentido, durante nossa análise buscamos identificar efeitos dos sentidos já-ditos (pois, consideramos que o discurso mantém sempre relação com outros dizeres) que compõem a memória discursiva dos sujeitos ou o interdiscurso, e podem estar significando na produção do discurso, na medida em que “... *disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada*” (ORLANDI, 2003; p.31). Em outras palavras, as manifestações discursivas, constituintes da memória discursiva do sujeito, remetem às diferentes formações discursivas com as quais o sujeito teve contato permitindo investigar o processo de construção do sentido, ou seja, fornece pistas que tornam possível o entendimento sobre as condições em que ocorre sua produção.

Em nosso estudo identificamos no discurso as preocupações dos licenciandos com relação a aspectos do processo de ensino e aprendizagem durante a realização do ECS. A partir desses sentidos buscamos pistas das “crenças educacionais” dos sujeitos que sustentavam essas preocupações buscando remeter o dizer ao já-dito e assim, à filiação de dizeres que os sustentam, ou seja, as suas filiações históricas, políticas e ideológicas.

Outros aspectos analisados no discurso foram as formações imaginárias: relação de sentidos, mecanismo de antecipação e relação de forças, como fatores que influenciam nas condições de produção do discurso durante o estágio, e conseqüentemente, nos sentidos produzidos a partir do funcionamento deste. Essas formações imaginárias, não se referem aos sujeitos físicos nem aos seus lugares empíricos, mas sim, às imagens que resultam das projeções desses pelos sujeitos.

Apoiamo-nos na noção de que um discurso resulta de relações de sentidos, desse modo, “*um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros*” (ORLANDI, 2003, p.39). Por meio da análise da relação de sentidos é possível verificar a continuidade do discurso, ou seja, que este não tem começo absoluto nem ponto final e caracterizá-lo como resultado de relações entre outros discursos. Este fator está intimamente ligado à memória discursiva que por sua vez, relaciona-se com as diferentes formações discursivas com as quais o sujeito teve contato ao longo de sua vida. Faz-se necessário então, a definição de formação discursiva:

Conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas “regras de formação”. A formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica, isto é, os textos que fazem parte de uma formação discursiva remetem uma mesma formação ideológica. A formação discursiva determina “o que pode e deve ser dito” a partir de um lugar social historicamente determinado (BRANDÃO, 1991)

Além disso, concebemos que agindo no funcionamento do discurso, como uma formação imaginária, há o mecanismo de antecipação a partir do qual “... *todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras*” (ORLANDI, 2003, p. 39). Assim, o modo como o sujeito diz relaciona-se com o efeito que ele pensa produzir em seu ouvinte. No seu imaginário, o sujeito prevê o que o outro espera ouvir, e fala de modo a satisfazê-lo. Nas palavras de Orlandi “... *Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem*”. “... *o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte*”. (p.39).

Por meio da relação de forças ou de poder, é determinante no discurso, o lugar a partir do qual o sujeito fala. Ao considerar que as pessoas ocupam determinadas posições, e que em seus discursos, sempre estão implícitas essas posições, podemos concluir que as palavras significam de modo diferente para cada integrante do GT, de acordo com a posição ocupada por cada um deles. Segundo Orlandi (2003) “*o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz*” (p. 39). Desse modo, essas posições fazem parte do imaginário desses sujeitos, ou seja, do que cada um pensa de si e do outro e conferem às palavras do sujeito, diferentes significados, dependendo da posição que ele ocupa.

Em nosso gesto interpretativo construímos um dispositivo de interpretação que se caracterizou por colocar o dito em relação ao não dito, ou seja, “*o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas, que constitui igualmente os sentidos de suas palavras*” (ORLANDI, 2003, p. 59). Frente ao discurso, então, não procuramos simplesmente atribuir sentidos, mas buscar pistas daquilo que arma o discurso produzido

durante o desenvolvimento do estágio por meio de GT. Procuramos atravessar a opacidade do texto e explicitar como o objeto simbólico produz sentidos, mesmo considerando que o sentido sempre pode ser outro.

Ao produzir um discurso falamos, e ao falar estamos nos sentidos com as palavras tanto nas ditas como não-ditas, e são elas que nos relacionam “[...] *com o mundo, com as coisas, com as pessoas e com nós mesmo*”. Desse modo, se elas se relacionam com mundo e este se transforma, elas também podem ser transformadas (ECKERT-HOFF, 2002). Isso nos fez acreditar que ao modificarmos as condições de produção do estágio, estaríamos alterando o discurso produzido e foram essas pistas que seguimos.

Partindo do intradiscurso (que se refere à linearidade do dizer, ao fio do discurso) identificamos preocupações do licenciando relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem que ele vivenciava na escola; o relacionamos com o interdiscurso (que remete a não linearidade do dizer, às formações discursivas às quais o dizer está inserido); buscamos pistas que nos levavam à origem dessas preocupações; e identificamos ao longo do discurso, indícios de modificações nesses sentidos. Para a análise das condições de (re)construção desses sentidos utilizamos as categorias da AD expostas até aqui.

3.2. AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO

Apresento a seguir a contextualização dos sujeitos e a situação na qual o discurso produzido em cada GT foi construído. Assim, devo falar sobre a escola, local onde os grupos de trabalho foram desenvolvidos e sobre os sujeitos: professora coorientadora, as professoras orientadoras, e os licenciandos que participaram da pesquisa. Também é fundamental para análises posteriores, que discorramos sobre a organização desses sujeitos em grupos de trabalho, mais especificamente, sobre a estruturação de cada grupo e sobre as condições em que foram desenvolvidos.

3.2.1. A Escola

Inicialmente faz-se necessário esclarecer o porquê escolhemos o Colégio de Aplicação - CA da UFSC para o desenvolvimento da pesquisa. O fator principal foi a facilidade encontrada para desenvolver a pesquisa nos moldes que desejávamos, já que a pesquisadora era professora efetiva da referida escola, porém em afastamento para formação. Como condição básica, a professora coorientadora teria que assumir as turmas nas quais ocorreria o estágio, ocupando em toda sua duração, o lugar do professor. Em nosso entendimento, haveria uma predisposição maior do professor da escola ceder suas aulas e seu lugar a alguém cujo trabalho ele já conhecia.

Outros fatores interferiram para que o desenvolvimento da pesquisa fosse realizado no CA como, por exemplo, sua inserção no Campus Universitário e a maior facilidade no deslocamento e encontros dos sujeitos envolvidos nos GT; e o próprio contexto da escola no que se refere às concepções relacionadas ao ensino, à aprendizagem, à pesquisa e ao estágio que, ao nosso olhar, facilitaria o desenvolvimento da pesquisa.

A compreensão do contexto no qual o trabalho foi desenvolvido é de fundamental importância para o entendimento das condições de produção dessa pesquisa. Desse modo, torna-se necessária a caracterização da escola onde esta foi realizada, as condições de trabalho dos professores envolvidos, e a forma como a escola concebe o estágio.

A intervenção associada a este estudo ocorreu no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esse Colégio foi criado em 1961, sob a denominação de Ginásio de Aplicação com o objetivo de servir de campo de estágio destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (Geral e Específica) da, então, Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF). Em vias de federalização, seu funcionamento estava condicionado à existência de um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos referidos anteriormente. Em 31/07/59, o então diretor da FCF, Professor Henrique da Silva Fontes solicitou o funcionamento do curso ginásial e em 15 de março de 1961 foi concedida a autorização para o funcionamento condicional por meio do Ato nº 5 da Inspeção Seccional de Florianópolis. No entanto, somente em 17 de julho, o ofício nº 673 do Diretor do Ensino Secundário do Ministério da Educação e Cultura ratifica o Ato nº 5 da Inspeção Seccional de Florianópolis e autoriza o funcionamento condicional do

Ginásio de Aplicação, pelo período de quatro anos que passa a se integrar ao Sistema Federal de Ensino.

Inicialmente, foi implantada apenas a 1ª série ginasial, e a cada ano subsequente, foi sendo acrescentada uma nova série até completar as quatro séries do ciclo ginasial. O número de turmas por série manteve-se constante até 1967, quando foram compostas três turmas da 1ª série ginasial. Em 1968, foram formadas duas turmas de 1ª e 2ª séries ginasiais, e por implementação progressiva, em 1970, havia duas turmas por série. Neste mesmo ano foi substituído o nome Ginásio de Aplicação para Colégio de Aplicação, e o colégio passou a ter a primeira série do segundo ciclo, com os cursos Clássico e Científico. As demais séries do Ensino Médio foram implementadas gradativamente nos anos seguintes. As séries iniciais foram implementadas no ano de 1980.

Atualmente, o CA está inserido no Centro de Educação da UFSC, é uma escola experimental mantida pela Universidade, integrada ao Sistema Federal de Ensino, funciona em prédio próprio, no Campus Universitário, e está localizado no Bairro da Trindade, município de Florianópolis.

O acesso ao colégio, que inicialmente era restrito aos filhos de professores e servidores técnico-administrativos da Universidade Federal de Santa Catarina, hoje é aberto à comunidade que ingressa nele por meio de sorteio público. Este fato confere à escola diversidade no que diz respeito a aspectos econômicos, sociais e culturais. A boa qualidade de ensino prestado por essa instituição pública gera grande interesse da comunidade às vagas oferecidas para o sorteio. São 900 alunos distribuídos em 35 turmas de 25 alunos cada e seu corpo docente é composto por 121 professores.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico, que foi concebido a partir de uma proposta de gestão participativa, o CA propõe-se em sua filosofia a ser um colégio experimental, onde se desenvolvem práticas e se produzem conhecimentos em função da qualidade de ensino, pesquisa e extensão. Exerce também, desde sua origem, a função de campo de estágio supervisionado e de pesquisa, prioritariamente para os alunos e professores da Universidade Federal de Santa Catarina, em todos os níveis e cursos, bem como para as demais instituições públicas. Propõe-se à produção, transmissão, construção e apropriação crítica do conhecimento, bem como a sua divulgação, com a finalidade de instrumentalizar os educandos e educadores para a responsabilidade social e a afirmação histórica, contribuindo para o exercício da cidadania.

O sistema de avaliação da escola é trimestral e os procedimentos utilizados para o processo de aprovação e reprovação e a Recuperação de Estudos Paralelos, estão de acordo com o que exige a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor a partir do dia 20 de dezembro de 1996.

Em sua estrutura administrativa o CA conta com o Diretor geral e o Diretor de Ensino, sendo organizado com o estabelecimento de sete coordenadorias, quais sejam: administrativa; dos anos iniciais; dos anos finais; do ensino médio; de pesquisa e extensão; de eventos; de estágios.

Os dados acima possibilitam visualização geral de como está estruturada a escola. Porém, considerando os objetivos da presente pesquisa, e também, a filosofia da escola e suas finalidades, julgamos relevante apresentar maiores detalhes sobre a organização do estágio na escola.

O CA recebe grande quantidade de estudantes de diferentes cursos e distintas universidades que realizam estágios na instituição. São realizados estágios supervisionados com alunos provenientes das licenciaturas em Matemática, Língua portuguesa, Arte, Filosofia, Sociologia, Química, Educação física, Física, Geografia, História, Ciências e Programas de Saúde, Biologia, Línguas: Alemão, Espanhol, Inglês e Francês e da Pedagogia: Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Educação Especial; além de servir de campo de estágio também para alunos dos cursos de Odontologia; Enfermagem; Psicologia e Nutrição.

As atividades de estágio desenvolvidas na escola são vinculadas à Coordenadoria de Estágios a qual está sob responsabilidade de um coordenador que, por meio de portaria, dedica 20 horas semanais para o exercício da função. Dentre as atribuições dessa coordenadoria podemos destacar: o recebimento dos docentes supervisores para os contatos necessários à prática do estágio e a análise das propostas de estágio, avaliando as condições de viabilização das atividades previstas; a articulação com os coordenadores dos segmentos onde ocorrerão os estágios e distribuição de estagiários nas turmas, de modo a poder atender os objetivos do estágio, sem prejuízo das atividades pedagógicas; a recepção dos estagiários na escola e apresentação da estrutura organizacional da mesma, espaço físico e do corpo técnico-administrativo, além de outras orientações que se façam necessário; o recebimento, viabilização e acompanhamento das atividades relacionadas aos estágios supervisionados do Ensino Fundamental e

Médio, bem como, de atividades didático-pedagógicas de acadêmicos da graduação e pós-graduação.

O CA apresenta uma boa infra-estrutura para a recepção de estagiários e para o desenvolvimento das atividades referentes aos estágios. Além da Coordenadoria de Estágios que, como vimos, responsabiliza-se pela estruturação e desenvolvimento do estágio na escola, devo destacar as condições de trabalho dos professores da escola. Os docentes do CA apresentam em sua carga didática tempo destinado à preparação de aulas o que possibilita o atendimento ao estagiário e facilita seu envolvimento com atividades referentes ao estágio. Outro aspecto importante referente à valorização desse trabalho desempenhado pelo professor é a consideração dessa atividade em termos de progressão funcional.

Ressaltamos também, a possibilidade de participação dos estagiários em todas as atividades didático-pedagógicas, incluindo reuniões de série, reuniões de área, reuniões de turma e conselhos de classe.

A nosso ver, essa configuração do estágio no CA influencia na avaliação positiva dos licenciandos em relação a essa atividade. A escola disponibiliza na página da Coordenadoria de Estágios, dados referentes à avaliação individual de cinquenta licenciandos que estagiaram entre 2000 e 2002 acerca de aspectos relacionados ao desenvolvimento dessa atividade na instituição, tais como:

Questão 1: Oportunidade de vivência do cotidiano da escola:



Figura 1

Questão 2: Apoio para o desenvolvimento de atividades nas aulas

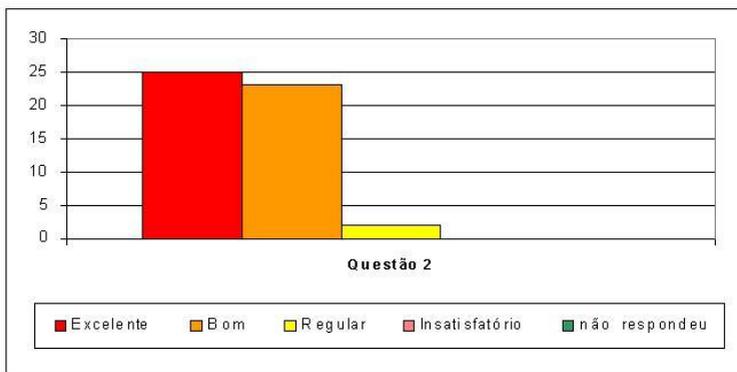


Figura 2

Questão 3: O planejamento das aulas ministradas pelo licenciando

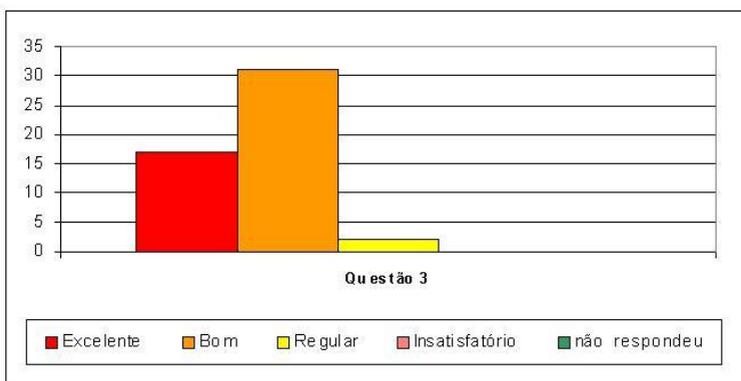


Figura 3

Questão 4: A relação professor-aluno vivenciada pelo licenciando

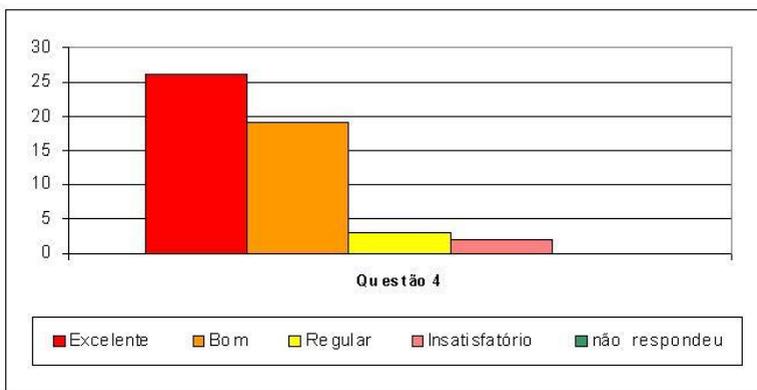


Figura 4

Questão 5: Orientação do professor supervisor do Colégio de Aplicação

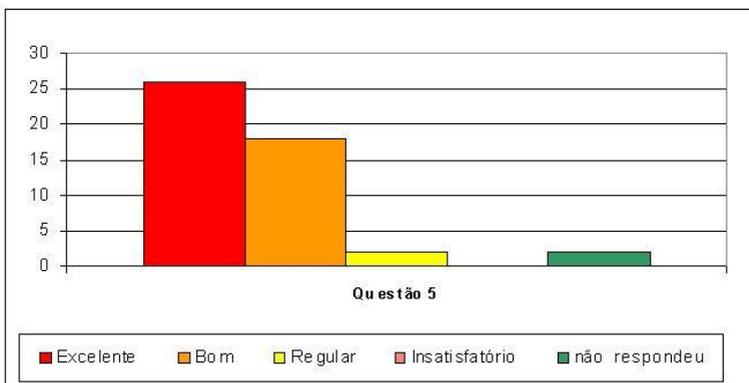


Figura 5

Questão 6: O envolvimento do estagiário com o estágio

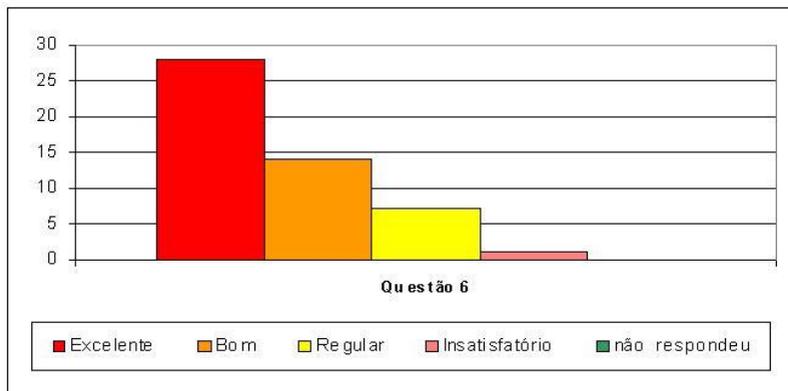


Figura 6

Questão 7: O envolvimento dos alunos nas atividades propostas no estágio

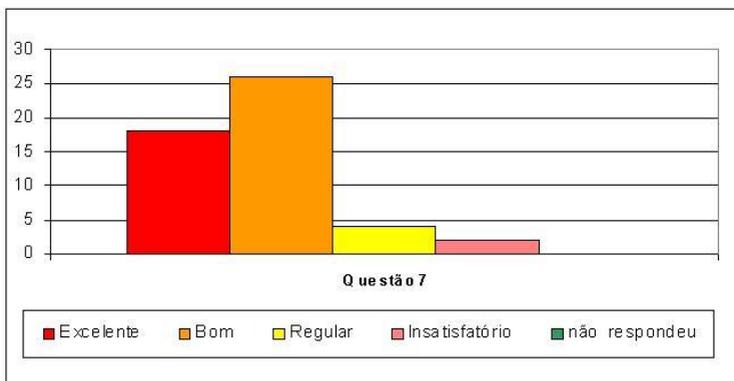


Figura 7

Questão 8: Recursos didáticos disponíveis no CA

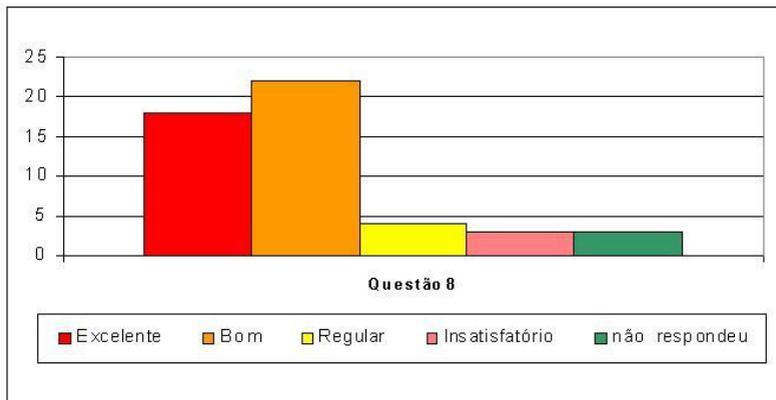


Figura 8

Questão 9: Trabalho da Coordenadoria de Estágios

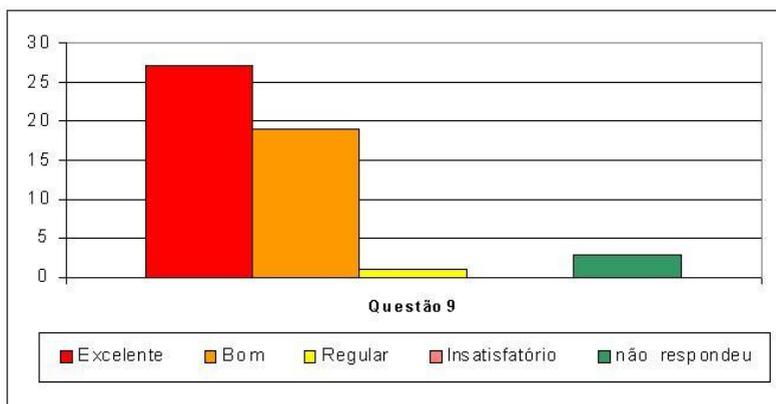


Figura 9

Questão 10: Trabalho das demais Coordenadorias e Serviços

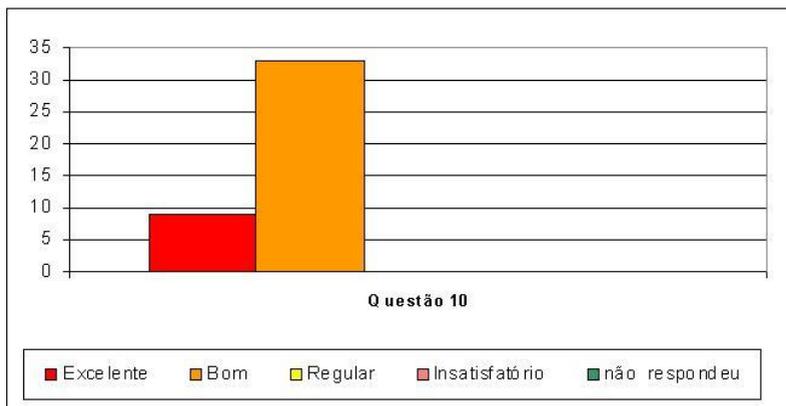


Figura 10

Questão 11: Trabalho do pessoal de apoio na escola

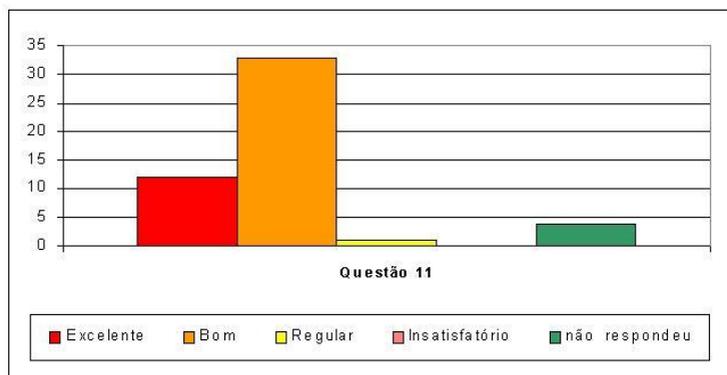


Figura 11

Os gráficos acima evidenciam uma avaliação positiva do CA em relação ao desenvolvimento do estágio. Observa-se a organização da escola para o desenvolvimento de estágios na medida em que podemos verificar diferentes setores envolvidos e uma diversidade de profissionais que desempenham funções específicas nas atividades referentes a esta etapa da formação acadêmico-profissional. Desse modo, podemos concluir que o CA apresenta-se estruturado para o desenvolvimento de estágios, contemplando um dos principais objetivos de sua existência.

3.2.2. Os Sujeitos da Pesquisa

3.2.2.1. A Professora Coorientadora

Além de autora dessa pesquisa assumi também o papel de professora coorientadora de estágio durante o desenvolvimento dos três Grupos de Trabalho.

Conclui o curso de bacharelado em Ciências Biológicas na UFSC em 1988. Após um ano de minha graduação no referido curso, principalmente pela falta de oportunidade de trabalho na área de formação, retornei à universidade para cursar licenciatura em Biologia. À época, a fim de obter também a licenciatura em Ciências, participei de um curso de complementação pedagógica disponibilizado aos egressos do curso de Ciências Biológicas da UFSC.

Logo em seguida da conclusão da licenciatura em Biologia, iniciei na atividade docente, sendo Admitida em Caráter Temporário – ACT, pelo Estado para ministrar aulas de ciências para 5^{as} e 6^{as} séries do ensino fundamental. No seu início de carreira, tive experiência docente, também como substituta, no ensino técnico, ministrando aulas de Biologia para o núcleo comum dos cursos técnicos em Engenharia e Saneamento Básico da Escola Técnica Federal de Santa Catarina. Fiz concurso público para professor da rede estadual de ensino, admitida, ministrei aulas de Biologia para o Ensino Médio no período noturno.

Em 1995, iniciei o Curso de Mestrado em Engenharia ambiental tendo concluído em 1997, quando já havia sido aprovada em concurso público para professor efetivo do CA, minha colocação atual, onde ministro aulas para o Ensino fundamental e médio. Na escola, além do ensino, participo de projetos e atividades de pesquisa e extensão.

Sempre recebo estagiários em minhas aulas, não só para os Estágios Curriculares, mas também, para atividades de outros cursos como Psicologia e Enfermagem. Como já mencionado anteriormente, nos últimos anos, atuo como professora coorientadora de estagiários da licenciatura em Ciências (Ensino Fundamental) e Biologia (Ensino Médio). Desenvolvo também, atividades de pesquisa na área da educação.

Esse envolvimento simultâneo com aulas no ensino básico, bem como, com o Estágio Supervisionado de licenciandos em Biologia fomentaram questionamentos entre os quais estão aqueles em que centrei meu foco de investigação nesta pesquisa.

3.2.2.1.1. A Proposta de ensino desenvolvida nas aulas da Professora Coorientadora

É importante aprofundarmos nossas reflexões acerca das condições de desenvolvimento do estágio - no que se refere ao contexto das aulas desenvolvidas por mim, enquanto professora coorientadora, nas aulas em que os licenciandos foram inseridos; a fim de que possamos compreender melhor a dinâmica estabelecida na sala de aula e subsidiar as discussões sobre a influência dessa dinâmica na construção de sentidos pelo futuro professor.

Devemos ressaltar anteriormente que quando falamos na inserção do licenciando nessa proposta de ensino, referimo-nos a esta como aberta, no sentido de que não possuiu etapas rígidas e pré-determinadas para a atuação da professora coorientadora da escola e dos licenciandos. Trata-se de uma construção em conjunto, ao longo de todo o estágio, com a determinação do conteúdo e o planejamento das aulas nas reuniões de avaliação, de planejamento e de aprofundamento das discussões realizadas entre os integrantes do GT.

A proposta de ensino foi desenvolvida nas três turmas do ensino fundamental onde ocorreram os estágios: duas turmas de oitava série (GT1 e GT2) e uma turma de sétima série (GT3). A carga horária da disciplina de Ciências nessas séries era de três aulas semanais em cada turma, divididas em dois dias, sendo que em um deles a aula é dupla.

O papel simultâneo de Professora coorientadora e pesquisadora nesse trabalho, encontrando-me afastada das atividades na escola em decorrência da segunda função, resultou na realização, pelos integrantes do GT, de um período de observação das aulas nas turmas em que

desenvolveríamos o estágio. Esta atividade que teve duração de duas semanas visou estabelecer maior aproximação entre eles e os alunos da turma, o conhecimento da dinâmica da sala de aula, bem como, dos conteúdos que estavam sendo trabalhados.

Paralelamente ao período de observação, ocorreu uma reunião entre cada GT e os respectivos professores das turmas em que os estágios seriam realizados. Nessa reunião, foram tratados aspectos relacionados ao andamento das aulas e ao planejamento de ensino, considerando os conteúdos curriculares previstos, a avaliação e o calendário escolar. Após a definição do conteúdo que seria trabalhado pelo GT teve início o desenvolvimento da proposta de ensino que será relatada a seguir.

A experiência de ensino desenvolvida previu a manutenção dos conteúdos de ciências e de seus objetivos específicos, contudo com abordagem diferenciada destes, que priorizava atividades de leitura e escrita. Consideramos que essas condições, determinadas pela utilização dessa proposta de ensino, podiam influenciar na produção de sentidos dos licenciandos. Por esta razão, julgamos importante descrição sucinta das etapas desse trabalho, a fim de dar suporte às discussões posteriores que estarão centradas na análise da influência do desenvolvimento do ECS na formação dos futuros professores de Ciências.

O desenvolvimento da proposta de ensino junto aos alunos da escola básica partia da escolha da temática a ser trabalhada. Para isso, inicialmente, era feito levantamento entre os estudantes, em sala de aula, sobre temas que eles gostariam de estudar e que poderiam de alguma forma estar relacionados ao conteúdo curricular de Ciências previsto. As sugestões dos temas eram apresentadas a toda a turma, e por meio de votação era escolhido o tema a ser trabalhado. Acreditávamos que ao possibilitar essa escolha estava priorizando a realidade e a vivência dos alunos da escola, e ao mesmo tempo, abrindo espaço para questionamentos e para o entendimento da complexidade dessa realidade. Ao professor e aos licenciandos essa prática poderia permitir a abordagem de conteúdos formais da disciplina a partir de questões de interesse e que fazem parte do cotidiano dos estudantes do ensino fundamental.

Como prosseguimento ao trabalho era solicitado aos alunos a formulação de questões que expressassem dúvidas ou assuntos relacionados ao tema escolhido e que gostariam que fossem trabalhados em sala. Essa etapa era realizada com a formação de grupos compostos por três estudantes cada, os quais elaboravam as perguntas que

fundamentavam todo o trabalho. É importante ressaltar que a identificação da autoria dos questionamentos não era obrigatória, o que a nosso ver, conferia maior liberdade para os alunos expressarem seus pensamentos e suas dúvidas em relação à temática.

As questões elaboradas eram listadas no quadro negro pela coorientadora ou por um estagiário, e na sequência, todas essas questões eram respondidas pelos próprios alunos, organizados novamente em pequenos grupos.

Além do importante papel que esta etapa desempenha na formação do estudante do ensino básico, possibilitando reflexão sobre seu conhecimento para o professor, esse processo subsidiava seu trabalho trazendo para sala de aula os conhecimentos empíricos dos alunos para fatos do cotidiano, a partir dos quais, os conteúdos podem ser trabalhados e as aulas planejadas.

Especificamente na formação do licenciando que estava em ECS, essa dinâmica permitia a vivência de trabalho pedagógico diferenciado, em que as condições de produção do conhecimento na escola eram outras, distintas daquelas muitas vezes vivenciadas por ele durante sua vida acadêmica. Assim, trabalhamos com a hipótese de que imerso nesse contexto, o processo de construção de sentidos pelo licenciando relacionado ao ensino e à aprendizagem em Ciências também poderia ser diferenciado, na medida em que novas concepções se põem acerca do conhecimento e de como e por quem ele é produzido. Desse modo, pode ser facilitado processo de questionamento das “crenças educacionais” do estagiário, que ao refletir sobre elas, pode reconstruí-las, favorecendo assim, efetivamente, mudanças durante o processo de formação do futuro professor.

Destacamos também a importância da realização desta etapa do trabalho com os alunos do ensino básico organizados em equipes; pois, de acordo com Perrenoud (2000, p.63) a linguagem comum própria dos alunos, permite que compartilhem conhecimentos que são facilmente compreendidos pelo grupo, fato que também pode subsidiar discussões importantes relacionados ao papel dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

De posse das respostas dadas a cada pergunta pelos pequenos grupos em sala, em conjunto, os licenciandos e a coorientadora listavam as respostas dos estudantes aos seus próprios questionamentos e as agrupavam por assunto, constituindo assim, um texto comum a toda turma.

A partir da leitura coletiva desse texto em sala de aula, os conhecimentos ali registrados eram analisados com o intuito de identificar se a informação satisfazia o que se desejava como resposta ou se haviam equívocos. Cada vez que os alunos juntamente com o professor, julgassem faltar informações sobre determinado assunto, ou quando estas estivessem equivocadas era inserida a sigla CP, correspondente ao termo *caixa preta*¹³. O texto após a inserção das caixas pretas (CPs) era denominado texto investigativo. Cada fragmento do texto investigativo que era seguido de uma CP era fonte de investigação durante as aulas e a partir de onde estas eram planejadas.

O texto investigativo possibilitava a inserção, em vários momentos, dos conteúdos curriculares de ciências, pois, esses apareciam como necessidades para explicações das questões de interesse dos estudantes. No processo de formação do licenciando este tipo de abordagem, permitia a vivência de uma experiência em que os conteúdos são trabalhados de forma diferenciada daquela trazida pelos livros didáticos. Era possibilitada aos licenciandos a vivência da construção de um planejamento maleável que fugia da cristalização dos conteúdos curriculares; partia de assuntos de interesse dos estudantes e tinha como objetivo responder aos questionamentos deles; além disso, permitia a abordagem tanto dos conteúdos tradicionais da disciplina de Ciências, bem como daqueles não formalizados nos currículos, mas de igual importância na formação do estudante do ensino fundamental.

O texto investigativo configurava-se a base do trabalho da professora coorientadora, dos licenciandos e também dos alunos da escola. A partir dele, nas reuniões do GT, a professora coorientadora, os estagiários, e por vezes, o professor supervisor do estágio, planejavam as aulas que seriam ministradas na escola, determinando o conteúdo, selecionando os materiais e os procedimentos metodológicos que eram utilizados.

Ao longo do desenvolvimento do estágio diferentes procedimentos metodológicos foram utilizados nas aulas ministradas no ensino básico, com o objetivo de esclarecimento das CPs, como por exemplo: leitura de textos previamente selecionados, pesquisa na internet, vídeos, palestras e aula expositiva dialogada. Este último procedimento era utilizado principalmente quando a necessidade dos alunos era a compreensão dos “conteúdos formais” da disciplina.

¹³ Palavra utilizada com inspiração em Fourez (1997), bem aceita por parte dos alunos, talvez por suscitar mistério, desafio, obscuridade, curiosidade.

Foi nosso objetivo diversificar as aulas buscando modificação no que tradicionalmente se apresenta como método na maioria das escolas. Optamos pela descentralização da figura do professor e a inserção da leitura como proposta metodológica para as aulas o que em nossa concepção poderia fazer emergir com mais intensidade os sentidos dos licenciandos sobre ensino e aprendizagem e possibilitaria questionamentos acerca desses sentidos.

Com relação à leitura, foi nossa intenção proporcionar aos alunos da escola básica autonomia na identificação de conteúdos relacionados às CPs, sendo concebida dessa forma a interação entre sujeito-texto como um processo individual, portanto, diferenciado. Essa questão era passível de gerar preocupações e questionamentos nos licenciandos, pois, nos pressupostos em que apoiamos a leitura, a linguagem não é transparente, assim, não há sentido único (ORLANDI, 2003). Consideramos então, que ao entrar em contato com o texto, o aluno significa, construindo e/ou (re) construindo sentidos que resultam da relação que se estabelece entre ele - com suas histórias de leitura - e o texto. Cassiani-Souza (2000) afirma que estudos sobre o processo de interação entre sujeito-texto durante a leitura no ensino de ciências, demonstram que os alunos durante a prática desta, apresentam formas de olhar o mesmo conteúdo com interpretações diversas, expectativas e curiosidades, além de serem formados variados pré-conceitos e conceitos. Essa maneira de conceber a construção de sentidos diferencia-se daquela que comumente verificamos na escola, que objetiva a unificação desses por meio do “controle do significado”.

Para essa etapa de leitura, a turma era dividida em pequenos grupos os quais recebiam o mesmo material para consulta e, ao ler esses materiais, os alunos deveriam identificar informações complementares referentes às CPs e anotá-las em seus cadernos.

Durante o desenvolvimento do trabalho partes do texto eram reescritas, individualmente, com as modificações que cada aluno julgasse necessária e com os sentidos re-elaborados, sempre com o objetivo de aproximação ao discurso científico dominante.

3.2.2.2. As Professoras Orientadoras

3.2.2.2.1. A Professora Orientadora do GTI

A professora orientadora do estágio, participante do GT1, é formada em Ciências Biológicas pela UFSC, fez mestrado em Educação na UNICAMP e, atualmente é professora admitida em caráter temporário na UFSC. Atua no Curso de Ciências Biológicas, tendo ministrado aulas nas disciplinas de Prática do Ensino de Ciências e de Biologia, Metodologia de Ciências e Instrumentação de Ciências.

Sua aproximação com a licenciatura ocorreu no final do curso de graduação, faltando quase um ano e meio para a conclusão do curso, momento em que começou a cursar as disciplinas da licenciatura. Foi monitora na disciplina de Instrumentação de Ensino de Biologia I, e ainda, enquanto estudante ministrou aulas em um cursinho comunitário no período noturno. Segundo a professora, sua experiência não foi com o ensino médio regular, mas, a partir desta, já foi possível sentir como era a relação com o ensino e as dificuldades da escola pública. Fez ECS em Ciências e Biologia e seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC foi na área do ensino. Esse período foi caracterizado por uma intensa aproximação da referida professora com a educação. Em suas palavras:

... nesse ano e meio eu tive contato com três escolas. Com o Aníbal, com o Getúlio Vargas e com o Aplicação. Alguns já na regência, outros observando. Então, foi um ano e meio intenso assim, né, de atividades de educação. E tava tendo bastante disciplinas da licenciatura. E daí meu TCC, né, foi na área de ensino... (Extraído da entrevista realizada com a professora orientadora. Anexo 3, CD).

Seu mestrado foi na área de ensino, mais especificamente com a questão da leitura no Ensino de Ciências; e a pesquisa que desenvolvia fazia parte de um projeto maior que envolvia outras disciplinas. Sua pesquisa foi desenvolvida na escola, ficando presente no contexto escolar um pouco mais de um ano e meio, por meio da participação em reuniões com os professores.

Então eu continuei, né, com essa minha ida à escola e com os professores. Então a minha formação acabou sendo bem voltada mesmo com os professores, né, me relacionando com os professores e com os saberes. Com essa formação

voltada mesmo pro professor e nem tanto com os alunos, né? (Extraído da entrevista realizada com a professora orientadora. Anexo 3, CD).

Dessa experiência a professora releva o fato de ter construído uma boa relação com os professores e também a possibilidade de repensar várias questões na formação inicial.

O início de sua experiência como docente no ensino superior, é recente e ocorreu ainda no período de finalização do curso de mestrado.

Entre outras atividades, participou enquanto estudante de graduação, do projeto de pesquisa COTESC, já referenciado na Introdução deste trabalho, como estagiária participante de um GT desenvolvido à época, que tinha como objetivo final repensar a forma de estruturação dos estágios supervisionados. Segundo a professora, dessa experiência ela traz para sua atividade docente junto à disciplina de Prática de Ensino, a busca de maior aproximação com os professores da escola, relacionada principalmente à discussão do plano de ensino. Nas palavras da professora orientadora:

Então, sempre busco, na medida em que me relaciono com os professores, trazer os professores pra tá discutindo junto a elaboração do plano de ensino. Então eu busco ir nas escolas sempre, não só no momento que os alunos estão na regência, mas antes, no período inicial e nesse período de construção; e sempre procuro ressaltar e enfatizar pros alunos que mostrem os planos de ensino pros professores, entreguem para eles, que eles dêem suas opiniões, não só nos momentos que eu estou presente, mas nesses momentos que eles estão com os professores e eu não posso estar presente ... (Extraído da entrevista com professora orientadora. Anexo 3, CD)

A prática da professora está fundamentada em sentidos que construiu em condições que valorizavam a voz do professor da escola. A aproximação com a formação discursiva da pesquisa nessa área da educação possibilitou significação diferenciada com relação ao papel do professor da escola durante o ECS.

Eu sempre procurei, né, tá trazendo essa experiência pras minhas disciplinas, né, de ter um contato mais estreito com o professor e ele tá participando dessa construção, né, não só como observador ou da regência.

(Extraído da Entrevista realizada com a professora orientadora. Anexo 3, CD)

3.2.2.2.2. A Professora Orientadora do GT2 e GT3

A professora orientadora participante do GT2 e GT3 é graduada em Ciências Biológicas - licenciatura plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). cursou mestrado na UFSC junto ao Programa de Pós Graduação em Educação Científica e Tecnológica onde está finalizando o doutorado. Sua pesquisa de mestrado teve enfoque com a Linguagem em Biologia e no doutoramento trabalhou com o mesmo enfoque, porém, mais voltado pro ensino de Ciências.

Desde a segunda fase do curso de licenciatura envolveu-se com a pesquisa na área de educação e acompanhava o desenvolvimento de projetos nas escolas de Santa Maria, vinculados ao Núcleo de Educação em Ciências da UFSM. Vinculada a esse projeto, desenvolveu atividades junto a uma turma do primeiro ano do ensino médio, durante um ano e meio. E, durante a Prática de Ensino, do seu curso de graduação, ministrou aulas para 4ª e 7ª série do ensino fundamental. Trabalhou como professora no Departamento de Metodologia de Ensino – MEN - na UFSC de 2004 a 2006. Com o encerramento do contrato na UFSC, ministrou aulas para quintas séries em um colégio público estadual e aulas práticas no laboratório de Biologia para o ensino médio em outro. Nesse mesmo período assumiu aulas de Ciências de sétimas e oitavas séries na rede estadual e aulas de quinta à oitava série em uma escola privada. Em 2008 ingressou novamente como professora substituta no MEN, ministrando aulas junto às disciplinas de Prática de Ensino de Biologia e Prática de Ensino, de Ciências, exercendo essa função no momento em que participou dos GT desenvolvidos para esta pesquisa.

3.2.2.3. Os Licenciandos

3.2.2.3.1. O Licenciando do GT1

O licenciando que participou do GT1, Marcelo, estava cursando a 10ª fase do curso de Ciências Biológicas - UFSC, já havia cursado a disciplina de Prática de Ensino de Biologia no semestre anterior e estava fazendo o TCC na área de educação. Estes, talvez, sejam aspectos importantes para sua disponibilidade e motivação em participar do GT.

Uma entrevista inicial realizada com o licenciando permitiu que conhecêssemos um pouco mais de sua história de vida e seus desejos profissionais.

Oriundo da escola pública, na qual frequentou o Ensino Médio e grande parte do Ensino Fundamental (desde a metade da 3ª série), o licenciando enfatiza que jamais gostou da escola e não traz lembranças, que seja algo muito especial, de qualquer professor que teve; e, sequer lembra de algo que tenha marcado em sua memória as aulas que frequentou no ensino fundamental e médio. Além disso, ressalta a diferença existente na estruturação da escola particular que frequentou até a 3ª série e nas outras duas escolas públicas em que concluiu o Ensino Fundamental e cursou todo o Ensino Médio. Quando à qualidade do ensino, considera muito boa na escola que frequentou o Ensino Médio. Destaca, porém, que é uma escola que recebe tratamento diferenciado do Estado. Suas palavras revelam parte do que pensa sobre a escola pública:

“[...] aí de repente eu vou para uma escola pública totalmente diferente. Totalmente, também não. Quem conhece a realidade da Escola Estadual aqui de Santa Catarina, não é muito diferente do Paraná. Não dá para comparar a escola que eu..., mas o colégio que eu estudei no 2º grau era muito bom. Ele recebe tratamento diferente do Estado. O Diretor da escola não é por votação, é nomeação do Governador direto. É um colégio Estadual, mas é diferente, é muito bom”. (Anexo 5, CD)

A partir da metade do 2º ano do Ensino Médio frequentou o curso noturno e começou a trabalhar. Trabalhava o dia inteiro e estudava a noite. Ciências Biológicas foi o segundo curso superior frequentado

pelo licenciando, que abandonou o curso de Administração de Empresas em andamento. Frequentou um ano do curso de Biologia em Curitiba e depois veio para a UFSC, onde se encontra atualmente. Seu interesse pela licenciatura já existia desde que passou no vestibular para cursar Biologia, no entanto, no início deste, ser professor era para ele uma *coisa secundária*, desejo que foi modificando ao longo da graduação, tornando-se um objetivo nesse momento de sua vida acadêmica.

3.2.2.3.2. A Licencianda do GT2

Sofia, 23 anos, foi a licencianda participante do GT2. Cursava a nona fase do curso de Ciências Biológicas da UFSC e estava terminando as disciplinas do bacharelado. Havia cursado, até então, somente algumas disciplinas do curso de licenciatura, quais sejam: Didática; Estrutura e Funcionamento do Ensino Segundo Grau; e Metodologia e Instrumentação no Ensino de Ciências. Desejava concluir a licenciatura após sua graduação como bacharel, momento em que, segundo seus planos, já estaria fazendo Pós-graduação em nível de Mestrado (Dados retirados da entrevista inicial. Anexo 6, CD).

Sofia gostava da escola, mas salienta como marcante em sua vida escolar o fato de ter mudado bastante de escolas. Em suas palavras, quando relata lembranças desse período, refere-se a sua passagem pela escola como *minha nômade trajetória escolar*; pois até os sete anos já havia passado por quatro escolas diferentes, estruturadas em diferentes concepções de ensino, porém, todas particulares. Um pouco antes de completar sete anos, mudou-se para os EUA onde frequentou metade do primeiro e metade do segundo ano. Ao retornar ao Brasil frequentou da segunda à quarta série em uma escola e da quinta à oitava série em outra escola; ambas privadas e na mesma cidade. Mudou-se de cidade e cursou o Ensino Médio em outra escola, também particular (Relato: “Lembranças da Minha vida Escolar”. Anexo 7, CD).

Desde pequena falava em ser cientista, mas, com o passar do tempo ficou cheia de dúvidas e fez teste vocacional para decidir-se quanto à escolha da profissão. Segundo Sofia, os resultados dos testes que fazia a deixavam mais confusa, pois, sempre a aproximavam da área biológica, no entanto, para ela isso era amplo, já que, abrangia Biologia, Medicina, Biomedicina, Nutrição, Fisioterapia. Com essa dúvida sobre o que seguir como profissão, e considerando o desejo de seu pai, prestou

vestibular para Medicina. A não aprovação no referido curso a fez frequentar um ano de cursinho pré-vestibular e durante esse ano decidiu-se por Biologia. Sofia relata como um fator que pode ter influenciado nessa escolha, a admiração que tinha por um professor de Biologia do cursinho com relação à quantidade de coisas que ele sabia. Nas palavras de Sofia:

E eu ficava admirada o quanto de coisa que ele sabia que ele passava na aula sem olhar nada assim; um monte de coisa que ele tinha assim sabe, com a maior naturalidade e eu sempre... ah, eu sempre gostei de entender como é que funciona, então foi Biologia assim. (Entrevista inicial. Anexo 6, CD)

Com relação à licenciatura, Sofia estava cursando essas cadeiras, impulsionada inicialmente, pelo discurso dominante nos cursos que trazem essa formação como um “apêndice” do bacharelado. Como fica evidente no fragmento a seguir, extraído do diálogo entre a pesquisadora (P) e a licencianda (S) durante a entrevista inicial:

P: E a licenciatura, daí, como é que tu resolvesse fazer? Porque é opcional, não é?

S: Sim.

P: Por quê?

S: Logo no início que eu entrei aqui na faculdade, a professora que deu ética pra gente, ela falou, falava várias vezes que a gente tinha aqui uma oportunidade de fazer bacharelado e licenciatura junto, fazendo só um semestre a mais pra terminar tudo. Que era uma oportunidade única que não tinha em muitos, e que não custava nada fazer e que a gente vai saber se a gente vai conseguir emprego, então, é uma oportunidade também de você poder dar aula enquanto não arranja outra coisa. Então que era uma opção muito boa e que não custava nada. Então eu lembrei disso. E não só ela; e muitas pessoas também falaram que é legal, que não custa nada. E eu fui nessa, né, de não custa nada. (Anexo 6, CD)

No entanto, durante o próprio curso seu pensamento com relação ao “custo” e ao próprio campo de conhecimento específico da licenciatura foi mudando, assim como foi modificando também seu interesse em ter experiência como professora de Ciências e Biologia.

E aí na primeira; eu comecei a fazer psicologia da educação, só que eu tranquei. Fiz algumas aulas e tranquei, mas eu já gostei daquele iniciozinho, já achei interessante aquilo ali. Técnicas ali; como ensinar; a preocupação de o quê que o aluno compreende, como, eu já achei interessante só que o semestre tava meio pesado e eu tranquei. [...]. Aí na didática que eu vi que a licenciatura tinha um campo de estudo gigantesco, assim; uma linha de pesquisa e, eu não fazia idéia, assim. Não conhecia nada todos os trabalhos que eram feitos. E aí conheci esses outros métodos de dar aula que até então eu só conhecia o tradicional. Aí tem várias linhas de pensamento ... Tem nome pra cada um, né? Mas eu lembro que um era voltado mais, é o professor ta acima do aluno, o outro o professor e aluno tão no mesmo nível, mas, têm outras coisas, o outro é bem mais, né. Eu achei muito interessante. Um monte de gente reclama dessa disciplina de didática, fala que é uma chatice, coisa e tal; mas eu não, eu gostei.

Essa questão da problematização foi o que mais me, né me cativou assim. Eu achei muito interessante essa forma de abordagem. [...]. Aí depois disso se reafirmou ainda mais nas aulas de Estrufunc¹⁴. E daí, eu vi todos os problemas mesmo da educação, tudo que ta por trás disso envolvido, e daí eu me sensibilizei mais assim, por querer participar, ta dentro disso pra poder ajudar, tentar contribuir numa forma pra não manutenção desse sistema que ta sendo. Isso me fez querer muito assim, dar aula e entrar nisso. Pelo menos por um, nem que seja por um curto período, porque eu pretendo fazer doutorado e, talvez, ser professora de universidade. Mas num período da minha vida eu quero dar aula de Ciências e de Biologia, de preferência em escola

¹⁴ Disciplina do Curso de Licenciatura: Estrutura e Funcionamento do 1^o e 2^o graus.

pública, assim, pra pelo menos ter uma experiência e poder dar uma contribuição. (Extraído da entrevista inicial. Anexo 6, CD)

Experiência como professora em sala de aula Sofia nunca teve, exceto experiências de planejamento e desenvolvimento de algumas aulas durante disciplinas da licenciatura.

3.2.2.3.3. *As Licenciandas do GT3*

O GT3 foi composto por duas licenciandas as quais conferimos os nomes fictícios de Fernanda e Cecília.

Fernanda cursava a décima fase do curso de Ciências Biológicas e juntamente com o ECS estava concluindo o TCC junto ao Laboratório de Genética do Comportamento.

Frequêntou o ensino básico até a quarta série do ensino fundamental em escola pública e a partir da quinta série, incluindo o ensino médio, cursou em instituições privadas.

Como lembrança de sua vida escolar traz o problema de interação social que tinha com colegas da escola. E, justifica suas raras lembranças em seu relato sobre “Memórias da Escola” (Anexo 8, CD):

Não me recordo de muitas coisas de meu tempo de escola, ainda mais considerando que foram doze anos (contando desde a pré-escola) que deixaram alguns poucos momentos marcantes. Talvez isso se deva ao fato de eu ter muito mais facilidade para registrar memórias com as quais estabeleço conexões afetivas, e como a escola nunca foi um ambiente muito social para mim, estas foram bastante escassas nos meus anos escolares.

Com relação à escolha da profissão, Fernanda diz que tomou a decisão por Biologia na hora de preencher a ficha do vestibular. Nessa ocasião, descartou a área de humanas, por considerar muito abstrato e ficou entre Biologia e Medicina. Como seu interesse era mais pela pesquisa, nunca pensou em ser médica para clinicar, optou por Biologia. Justifica sua opção afirmando que o campo da Biologia é mais amplo

com mais opções de áreas de atuação, além do que não necessitaria de anos de cursinho, como julgava necessário para passar em Medicina.

Já, cursar licenciatura foi uma decisão tomada ao longo do curso de Ciências Biológicas e, inicialmente, foi fundamentada tanto na facilidade que via em conseguir esse título, bem como, na possibilidade de precisar um dia atuar como professora, porém ao longo do curso sua opinião foi modificando. As palavras de Fernanda quando questionada sobre sua opção em cursar licenciatura, durante a entrevista inicial:

Foi no curso mesmo porque como eram poucas matérias a mais, assim, eu achei que, vai que um dia eu precise ser professora; então é bom eu ter. Foi o que eu pensei, mas depois que eu comecei a fazer a minha opinião já mudou um pouco, um pouco bastante. (Anexo 8, CD)

Fernanda nunca fez estágios em escolas e não tinha qualquer experiência como professora, exceto uma oficina que planejou, durante a disciplina de Metodologia do Ensino de Biologia, e pôs em prática em uma turma do ensino médio.

A outra licencianda participante do GT3, Cecília, também cursava a décima fase de Ciências Biológicas na UFSC.

Oriunda da escola pública gostava da escola, participando sempre das atividades que eram propostas. Teve forte relação com alguns professores e considera a escola que frequentou mais do que um ambiente de aprendizado. Quanto às aulas, Cecília se lembra das atividades em grupo que desenvolvia nas aulas de Matemática; Em História e Geografia lembra que eram aulas expositivas e dialogadas; e em Biologia lembra ter estudado genética nos três anos do ensino médio. Apesar dessa experiência, Cecília afirma que decidiu cursar Biologia já na quinta série por influência de sua professora de Ciências e destaca a feira de Ciências como a atividade que mais lhe marcou.

Pela licenciatura decidiu-se já na terceira fase do curso, quando entrou no Programa de Educação Tutorial - PET e participou de uma extensão na escola da Serrinha. Dessa experiência Cecília relata:

... e fez tipo, eu saber que era aquilo que eu queria, assim. Porque tu ias, tu falavas em educação ambiental, mas não era educação

ambiental aquela que a gente vê nos livros, coisa, tipo, não jogue lixo no chão. A gente trabalhou muita coisa, sabe, problematizando a situação, não só tipo, os 3 R's, mas falando da... em pensar que todo mundo vai reciclar tudo, levando pra esse lado, não é tão simples quanto parece. E a receptividade deles, foi uma coisa muito boa, assim. E sei lá, tipo, teve um elo também. Era o mesmo que eu tive quando tive meus professores, que era uma coisa que eles não tinham. [...] tenho certeza que foi ali, mas talvez não só, a licenciatura aflorou não só por causa da educação ambiental, mas também por causa da educação sexual e educação social.

Dessa experiência com alunos na Serrinha, Cecília participou duas vezes. Já havia cursado a disciplina de Prática de Biologia e, ministrou aulas no cursinho pré-vestibular do PET Letras durante um ano, dividindo as aulas com duas outras alunas, uma em cada semestre. Cecília relata durante a entrevista inicial que a turma era pequena e as aulas de Biologia ocorriam na sexta-feira à noite, fato que reduzia ainda mais o número de alunos nas aulas. Por outro lado, facilitava o desenvolvimento dos conteúdos, pois, com um notebook era possível exibir filmes para ilustrar as aulas. No ensino fundamental, Cecília teve contato com alunos de uma 6ª série, em uma aula, na qual coletou informações para seu Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

3.3. OS GRUPOS DE TRABALHO - GT

Cada GT teve sua especificidade com relação à composição, funcionamento, como também, à dinâmica dos encontros entre seus integrantes. Esses aspectos serão abordados a seguir. No entanto, cabe ressaltar que essa diferença na dinâmica dos grupos de trabalho, ocorreu, principalmente a partir da análise dos resultados obtidos no GT1 e dos nossos objetivos, os quais visavam à investigação da formação do futuro professor de Ciências durante o ECS em condições pré-determinadas (explicitadas quando apresentamos nosso problema e os objetivos desta pesquisa), as quais buscamos suprir durante o desenvolvimento do GT.

Desse modo, diferentes estratégias foram utilizadas, principalmente quando comparamos o GT1 com os GT2 e GT3, e serão explicitadas na descrição de cada GT.

3.3.1. O GT1

O GT1 foi realizado como um experimento piloto durante o primeiro semestre de 2008, composto por um licenciando em Ciências ao qual daremos o nome fictício de Marcelo, pela professora orientadora de estágio da disciplina de Prática do Ensino de Ciências – MEN 5378 e pela professora coorientadora do CA.

A formação deste GT ocorreu durante o desenvolvimento da referida disciplina, que atualmente está no currículo em extensão¹⁵ do curso de Ciências Biológicas como disciplina optativa. Este fato pareceu influenciar bastante no andamento das aulas dessa turma, e também, na dificuldade que tivemos em conseguir licenciandos que estivessem aptos a colaborar com a pesquisa. Foi possível verificar que a maioria dos alunos matriculados estava fazendo a Prática de Ciências, juntamente com a Prática de Biologia, disciplina obrigatória na estrutura curricular do curso e, que alguns também, faziam o Trabalho de Conclusão do Curso - TCC¹⁶. Assim, o tempo para dedicação em cada uma das disciplinas freqüentadas pelos graduandos era mais reduzido, fato que foi utilizado por muitos como justificativa para a não participação no trabalho proposto. Outro fator limitante na formação do GT foi a incompatibilidade de horário existente entre as possibilidades dos licenciandos e das turmas disponibilizadas na escola para a realização do estágio em Ciências.

As atividades do GT foram desenvolvidas durante o ECS no período de aproximação com a escola (período de observação e regência). No entanto, foi feito o acompanhamento de todas as aulas e atividades desenvolvidas nessa disciplina, a fim de subsidiar as discussões dessa pesquisa.

¹⁵ No novo currículo implantado em 2006, essa disciplina passou a ser obrigatória e a sobrecarga horária aumentou. Atualmente possui outra nomenclatura: Estágio Curricular Supervisionado.

¹⁶ Atualmente, após decisão do Colegiado de Curso, não é mais possível realizar dois estágios no mesmo semestre.

O GT foi estruturado e seu desenvolvimento acompanhado, visando avaliar o ECS realizado com essa estruturação, na qual o professor da escola assume um papel diferenciado do que comumente ocorre, possibilitado por meio da priorização da interlocução entre os participantes.

Na estruturação do GT, foi realizado um encontro inicial, com a presença da professora coorientadora, do licenciando e da professora orientadora do estágio. Nesse encontro, buscamos investigar aspectos como: a concepção de estágio; como os estágios vêm ocorrendo na visão dos participantes; como é a inserção do estagiário na escola; e como cada componente vê o outro quando da realização do ECS. Cabe ressaltar que esses aspectos foram sendo avaliados também ao longo do desenvolvimento do GT, a fim de identificar possíveis pistas de sustentação dos sentidos analisados no discurso, como também, possíveis mudanças que possam ter ocorrido em consequência do funcionamento do GT nos moldes propostos.

Além disso, foi apresentada e discutida a proposta de trabalho com a definição das atividades a serem realizadas pelos participantes do GT.

Estabelecido o GT, foi definida a série na qual seria realizado o ECS, escolhida de acordo com a disponibilidade de estágio na escola e a possibilidade de horário dos participantes do GT.

Um encontro inicial, envolvendo também o professor da escola responsável pela turma onde o estágio foi realizado (8ª série do ensino fundamental) possibilitou a discussão de como seria a inserção da professora coorientadora e do estagiário nas aulas da escola. Além disso, foram discutidos aspectos relativos ao planejamento de ensino da disciplina para esta série incluindo os possíveis temas que poderiam ser abordados a partir do conteúdo curricular proposto naquela etapa do ano letivo; e também aspectos relacionados à proposta de trabalho que foi desenvolvida durante o estágio.

Durante o desenvolvimento do GT foram realizados encontros semanais de planejamento, replanejamento e aprofundamento com discussões sobre aspectos das aulas e avaliação das mesmas; alternativas de ação; encaminhamentos para a aula seguinte do estagiário e professora coorientadora. Esses encontros eram realizados logo após as aulas e sua duração variou entre 45 minutos a 1 hora e 30 minutos, dependendo das discussões sobre a aula realizada anteriormente e da demanda de trabalho para a próxima aula e nem todos foram gravados.

Houve também, a produção do Diário de Observação/Campo, fundamentado nos direcionamentos de Fiad e Silva (2000), no qual deveria ser priorizada a produção de uma expressão mais narrativa, subjetiva e parcial. Assim, a cada dia o licenciando deveria fazer um relato sobre as aulas registrando aspectos didático-pedagógicos e também suas impressões pessoais a respeito delas. Entre outros aspectos, o estagiário deveria observar: a metodologia utilizada; o material utilizado; os conteúdos trabalhados; as relações estabelecidas com assuntos fora do conteúdo programado; a articulação dos conteúdos propostos com outros conteúdos já ministrados; as interações com os alunos; os questionamentos dos alunos. Tivemos acesso aos dados desse diário por meio do Relatório Final de Estágio, que os incluíam.

Utilizamos como fonte de dados a transcrição da entrevista inicial e final, realizadas com o licenciando, bem como a transcrição da entrevista realizada com a professora orientadora.

Após a análise dos dados obtidos com o desenvolvimento desse GT, alguns limites foram identificados e subsidiaram a estruturação dos outros dois grupos de trabalho desenvolvidos posteriormente, como explicitaremos a seguir.

3.3.2. Os GT2 e GT3

Optamos em apresentar esses dois grupos de trabalho conjuntamente, já que, foram desenvolvidos durante o mesmo semestre (2009/1), e por isso com condições de estruturação bem semelhantes. Eles foram realizados junto à disciplina de Prática de Ensino de Ciências – MEN 5378 - desenvolvidos simultaneamente e, por esta razão, tiveram em comum tanto a professora coorientadora, do CA; como a professora orientadora, da Prática de Ensino. Composto o GT2 tivemos a licencianda, Sofia, que desenvolveu seu estágio em uma turma de oitava série do ensino fundamental; e, o GT3 foi composto por duas licenciandas: Fernanda e Cecília, as quais desenvolveram o estágio em uma turma de sétima série do ensino fundamental.

À semelhança do GT1, era nossa proposta nessa experiência, participar de todo o desenvolvimento da disciplina de Prática de Ensino. Nossa aproximação ocorreu já no primeiro dia de aula, em que foram apresentados os objetivos de nossa pesquisa, justificando a participação naquele espaço de formação e investigando a possibilidade da adesão de licenciandos como voluntários nessa investigação. A turma era

composta por três estudantes do curso de Ciências Biológicas, sendo que todas ficaram interessadas e se propuseram a participar dos Grupos de Trabalho. Esse fato gerou uma reestruturação no planejamento da disciplina de Prática de ensino.

As aulas seguiram o cronograma previsto, porém, como todas as alunas estavam fazendo estágio na mesma escola e com a mesma professora coorientadora, as discussões que ocorriam junto à disciplina eram mais direcionadas aos GT; e, a partir do início da inserção dos licenciandos no espaço escolar, os encontros da disciplina eram utilizados para as discussões entre os integrantes dos GT. Isso não resultou em alteração significativa no planejamento da disciplina, já que o conteúdo que estava previsto para o semestre permaneceu o mesmo e foi cumprido.

Normalmente durante o período de regência, as aulas de Prática de Ensino são suspensas em virtude do envolvimento dos alunos no planejamento e desenvolvimento de suas aulas na escola; bem como, da necessidade do professor orientador em acompanhar as aulas de seus alunos em diferentes escolas. Nesse período são realizados também encontros individuais entre licenciandos e professor orientador para orientação e planejamento do período de regência; nesse sentido, a dinâmica de funcionamento, com a manutenção dos encontros semanais, no horário da disciplina, facilitou a orientação já que esse era compatível para todos os componentes dos GT.

Como mencionamos anteriormente, durante o desenvolvimento do experimento piloto, alguns limites foram observados. Esses aspectos, que de alguma forma apareceram como dificuldades pelos participantes do GT, foram considerados durante a estruturação das experiências que se seguiram, como explicitaremos a seguir.

Identificamos como dificuldade durante o GT1 a falta de clareza, por parte do licenciando, com relação à proposta de ensino que seria desenvolvida durante as aulas da professora coorientadora. Apesar de a proposta ter sido apresentada e discutida, por várias vezes, nos encontros com o licenciando, discussões relacionadas aos pressupostos teóricos que fundamentavam o processo de produção de conhecimento, pelos dos alunos da educação básica, concebido pela professora coorientadora, pareceram de fundamental importância para as discussões que se estabeleciam durante o desenvolvimento do GT. A abordagem desses aspectos foi viabilizada no andamento dos GT por meio da discussão de um texto produzido pela referida professora sobre sua experiência com a referida proposta, durante as aulas da disciplina da

prática de Ensino em Ciências, antes mesmo do início do período de observação. Essa discussão permitiu reflexões em torno do ensino e da aprendizagem em Ciências e modificou as condições de produção do discurso nos GT. Aspectos que abordaremos no próximo capítulo quando faremos a análise e discussão dos dados.

Outro aspecto levantado durante a avaliação do GT1 que procuramos ficar atentas durante o desenvolvimento desses GT foi a dependência que, supostamente, pode ter se estabelecido entre o estagiário e a professora coorientadora.

Como no GT1, o trabalho foi desenvolvido em conjunto desde o início, estabeleceu-se uma relação muito próxima entre o licenciando e a professora da escola. Como expresso nas palavras do licenciando participante do referido GT, quando solicitada na entrevista final, sua avaliação sobre as reuniões realizadas com a coorientadora após as aulas:

Meu caso foi diferente e foi bom pra mim. Eu tinha a professora da escola trabalhando junto comigo... ... Eu imagino que seja bem mais complicado. “A gente tá numa situação que a gente tem que definir sozinho as coisas, por um lado é bom, mais por outro lado é meio esquisito, a gente fica meio perdido sem saber o que fazer...” “... fica ali, o aluno perdidão, com o currículo na mão. (fragmento da entrevista final de avaliação do GT. Anexo 10, CD)

Em outro questionamento sobre as relações que se estabeleceram entre as pessoas que atuaram no estágio, o licenciando afirma:

Com a professora coorientadora foram vários encontros e a proposta era realmente trabalhar junto, de tá construindo as aulas junto. E era uma relação assim, de tá construindo e aplicando as aulas em conjunto. Até que normalmente o estágio é feito em dupla, e eu tô fazendo sozinho e eu tô levando comigo, que a professora coorientadora era a minha dupla. É minha dupla de tá construindo as coisas, trouxe bastante material, a idéia das coisas que ela já trabalhava. Foi bem importante tá me orientando nesse sentido.

(Fragmento da entrevista final de avaliação do GT. Anexo 10, CD)

Aos olhos da professora orientadora essa relação estabelecida pode ter gerado certa dependência entre o estagiário e a coorientadora. Em suas palavras:

O negativo, eu acho que talvez, tenha criado uma dependência maior do aluno em relação a essa articulação. Isso eu não posso afirmar com certeza... ... teria que olhar com cuidado, fazer uma análise. Mas, pode ter gerado em alguns momentos uma dependência dele em relação à professora. Porque como foi tão articulado, a gente precisa ver então, até que ponto ele pôde participar como criador e, em outros momentos ele só aceitou o que foi colocado, né? Mas isso também depende da relação que ele estabeleceu também com a própria professora, né? (Fragmento da entrevista realizada com a professora orientadora. Anexo 3, CD)

Em nossas observações apoiadas nos pressupostos teóricos que utilizamos, avaliamos de extrema importância a relação que se estabeleceu entre a coorientadora e o estagiário, a qual pode contribuir para a superação de conflitos frequentemente relatados por professores em suas primeiras experiências de ensino relacionados às dificuldades que enfrentam nas relações interpessoais, como: a relação com outros professores; o sentimento de isolamento pessoal do professor; e a ambiguidade que se estabelece entre ser aluno e professor (BEACH E PEARSON, 1998). No entanto, consideramos os sentidos construídos pela professora orientadora, viabilizando espaços de planejamento e construção de atividades fora do GT, a fim de proporcionar maior autonomia e independência dos estagiários no desenvolvimento de suas atividades de estágio.

Todas as aulas de Prática de Ensino de Ciências, bem como, todos os encontros realizados entre os integrantes dos GT foram audiogravados, sendo essas gravações transcritas integralmente. Essas transcrições, juntamente com os materiais escritos produzidos pelas

estagiárias para a disciplina se constituíram na fonte de onde retiramos os dados que analisamos.

Para o GT2 utilizamos os seguintes documentos produzidos pela licencianda: relato sobre memórias da escola (Anexo 7, CD); diário de campo (Anexo 11, CD) e um artigo produzido no final do estágio intitulado: “Relatos de uma experiência de docência em Ciências e a percepção da importância da leitura para alunos do ensino fundamental” (Anexo 14, CD).

Utilizamos as transcrições da entrevista inicial (Anexo 6, CD) e entrevista final (Anexo 16, CD) realizadas com a licencianda; da entrevista realizada com a professora orientadora (Anexo 4, CD); e das aulas de Prática de Ensino e reuniões de planejamento e replanejamento cujo cronograma e participantes estão apresentados no quadro 1 abaixo:

DATA	EVENTO	PARTICIPANTES	ANEXO
03/03/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	21 (CD)
10/03/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	22 (CD)
17/03/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	23 (CD)
24/03/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	24 (CD)
31/03/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	25 (CD)
09/04/2009	Reunião de Planejamento	P. Coorientadora e Estagiária	26 (CD)
10/04/2009	Reunião de Planejamento	P. Coorientadora e Estagiária	27 (CD)
28/04/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	28 (CD)
29/04/2009	Reunião de Planejamento	P. Coorientadora e Estagiária	29 (CD)
30/04/2009	Reunião de Planejamento	P. Coorientadora e Estagiária	30 (CD)
05/05/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	31 (CD)
08/05/2009	Reunião de Planejamento	Todos os integrantes	32 (CD)

Quadro 1: Reuniões realizadas pelo GT2

Cabe ressaltar que este GT (2) teve sua finalização em maio, pois, a licencianda integrante desse grupo participou de um Congresso Científico com apresentação de trabalho na França, realizando posteriormente um intercâmbio com estágio de três meses no mesmo país.

Para o GT3, consideramos os seguintes documentos produzidos pelas duas licenciandas: relatos sobre memórias da escola (Anexos 8 e 9, CD); e os diários de campo (Anexos 12 e 13, CD). Somente uma licencianda produziu o artigo final da disciplina que foi intitulado “A utilização de textos: “Uma ferramenta na aprendizagem dos estudantes” (Anexo 15, CD).

Foram utilizadas também as transcrições da entrevista inicial (Anexo 17 e 18, CD) e final (Anexo 19 e 20, CD) das duas licenciandas; a entrevista realizada com a professora orientadora (Anexo 4, CD); e das aulas de Prática de Ensino e das reuniões de planejamento e replanejamento discriminadas no quadro 2 abaixo.

DATA	EVENTO	PARTICIPANTES	ANEXO
10/03/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	22 (CD)
17/03/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	23 (CD)
24/03/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	24 (CD)
31/03/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	25 (CD)
07/04/2009	Reunião de Planejamento	P. Coorientadora e Estagiárias	33 (CD)
08/04/2009	Reunião de Planejamento	P. Coorientadora e Estagiárias	34 (CD)
14/04/2009	Reunião de Planejamento	P. Coorientadora e Estagiárias	35 (CD)
15/04/2009	Reunião de Planejamento	P. Coorientadora e Estagiárias	36 (CD)
28/04/2009	Reunião de Planejamento	P. Coorientadora e Estagiárias	37 (CD)
28/04/2009	Aula Prática de	Todos os integrantes	28 (CD)

	Ensino		
05/05/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	31 (CD)
06/05/2009	Reunião de Planejamento	P. Coorientadora e Estagiárias	49 (CD)
12/05/2009	Reunião de Planejamento	P. Coorientadora e Estagiárias	45 (CD)
19/05/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	47 (CD)
26/05/2009	Reunião de Planejamento	P. Coorientadora e Estagiárias	44 (CD)
02/06/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	48 (CD)
03/06/2009	Reunião Planejamento	Todos os integrantes	46 (CD)
09/06/2009	Reunião de Planejamento	P. Coorientadora e Estagiárias	38 (CD)
10/06/2009	Aula Prática de Ensino	Todos os integrantes	39 (CD)

Quadro 2: Reuniões realizadas pelo GT3

Nesse capítulo, delineamos nosso olhar sobre nosso objeto de investigação, ou seja, ao discurso produzido durante o desenvolvimento do ECS estruturado a partir da formação de GT, cujas análises e discussões serão apresentadas a seguir.

4. SOBRE O FUNCIONAMENTO DE GRUPOS DE TRABALHO - GT

4.1. UM OLHAR AO DISCURSO PRODUZIDO DURANTE ECS

Cada GT apresentou sua singularidade definida tanto por seus participantes e suas histórias de vida, concepções, objetivos, entre outros aspectos; bem como, pela sua estruturação, ou seja, o modo como foi desenvolvido.

Num primeiro momento de nossa análise, optamos por trabalhar individualmente com cada GT partindo da identificação, no discurso construído ao longo do ECS, de preocupações dos licenciandos que emergiram do contexto da sala de aula, relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Buscamos compreender o contexto em que surgiram essas preocupações e, quando possível, identificamos sentidos construídos, anteriormente pelos licenciandos, que as sustentavam. Acompanhamos, ao longo do estágio, a construção de novos sentidos relacionados às referidas preocupações.

Na seqüência, quando analisamos o funcionamento do GT, a realizamos individualmente no GT1, e as análises dos GT2 e GT3 foram de forma conjunta, pois, as professoras orientadora e coorientadora desses dois últimos GT eram as mesmas e as reuniões que envolviam todos os integrantes desses grupos, realizadas nas aulas da disciplina de Prática de Ensino, eram comuns.

Consideramos para a análise, o material produzido durante todo o período de desenvolvimento dos GT; No caso do GT1, abrangendo tanto o período de observação como o período designado à prática docente do futuro professor; e nos GT2 e 3 incorporamos também o período referente às aulas da Disciplina de Prática de Ensino que antecedeu o período de observação.

A partir do grande volume de material produzido com o desenvolvimento dos estágios, verificamos que algumas preocupações dos licenciandos eram comuns – considerando o dito e o não dito – desses participantes dos GT e remetiam a sentidos construídos por eles ao longo de sua vida escolar. Essa marcação na análise foi fundamentada nos princípios do dispositivo teórico da análise de discurso que ao conceber novas maneiras de ler, indicam que o dizer tem relação com o não dizer, assim, “... *isto deve ser acolhido metodologicamente e praticado na análise*” (ORLANDI, 2003, p.83).

Definimos a partir dessas preocupações dos licenciandos que destacamos em suas falas, três frentes de análise, quais sejam: preocupações com a dinâmica da sala de aula; preocupações com relação ao silêncio durante as aulas; e preocupações com o conteúdo ministrado.

O primeiro tipo de preocupação identificada, com a dinâmica na sala de aula, estava relacionado ao modelo de aula desenvolvido, mais especificamente, com relação aos papéis desempenhados pelo professor e pelos alunos durante as aulas e suas conseqüências no contexto da sala. Essa dinâmica estabelecida na sala de aula fez emergir no discurso dos licenciandos, outras duas preocupações relacionadas com a quantidade de conteúdo ministrado em relação ao tempo da aula e relacionadas com o silêncio durante as aulas.

Essas preocupações foram analisadas buscando identificar possíveis sentidos que as sustentavam e investigar as condições em que ocorreu, ou não, a reconstrução desses sentidos trazidos pelos licenciandos. Nesse último momento, centramos nosso foco na compreensão do funcionamento do GT, buscando o entendimento das condições de produção dos sentidos, o modo como correm as interações entre seus integrantes e o papel desempenhado por cada um ao longo do estágio.

Fundamentamos nossas análises nos pressupostos teóricos apresentados nos capítulos anteriores deste trabalho os quais subsidiaram nossas discussões. Nesse sentido, consideramos a formação do futuro professor não pontual (não ocorre somente nos cursos de licenciatura), ou seja, a construção ao longo de toda sua formação, de sentidos, através da sua vivência enquanto aluno; seu contato com professores, dentro e fora da escola; os sentidos que construiu durante sua vida sobre o que é ensinar e aprender; o que é a escola; enfim, como o sujeito se constituiu. E, concebemos, à luz da AD, as crenças educacionais como parte dos sentidos construídos pelo sujeito e que constituem seu discurso.

4.2. O GRUPO DE TRABALHO 1 – GT1

O primeiro GT, que foi desenvolvido como piloto da pesquisa apresentou condições diferenciadas em sua estruturação e desenvolvimento quando comparado aos demais, como descrito no capítulo anterior; porém, os dados obtidos a partir do referido GT

permitiram sua inclusão na presente análise por contemplarem o corpus de análise da pesquisa no que se refere aos aspectos que foram investigados.

4.2.1. Preocupação com a dinâmica das aulas

Para o licenciando participante desse piloto, a dinâmica na sala de aula (que era de uma oitava série do ensino fundamental, com 25 alunos) foi um aspecto muito conflitante. Já no início de sua participação nas aulas da professora coorientadora, como observador, com a proposta de ensino em andamento, foi possível identificar no discurso preocupações de Marcelo acerca do processo de ensino e aprendizagem que ele estava vivenciando.

Em reunião de avaliação e (re)planejamento realizada logo após uma aula ministrada pela professora coorientadora (PCO), em que foi fornecido aos alunos, reunidos em duplas ou em trios, um texto que se referia aos aspectos históricos sobre a sexualidade, para que eles lessem e reescrevessem parte do texto investigativo corrigindo e/ou complementando as informações contidas no mesmo, fragmentos do discurso explicitam as preocupações de Marcelo (M) com a dinâmica da sala de aula decorrente do modo como a aula era desenvolvida, permitiu a identificação de conflitos entre os sentidos construídos pelo licenciando durante sua vida acadêmica e a experiência de ensino-aprendizagem que estava vivenciando.

PCO: O que tu achaste do que tinha naquele texto, né, e o que foi preparado pros alunos, Qual a tua avaliação?

M: Do texto que você compilou as respostas deles?

PCO: Isso. E isso que foi preparado pra eles lerem, qual a tua opinião?

M: Eu achei legal assim. Um deles pegou bastante, apesar de ter assinalado, uma parte, assim, que ficou meio confuso, que eles não entendiam direito a vontade de viver e eles vinham perguntar

PCO: Ahã

M: Percebeu a diferença que existia; que as mudanças vão acontecendo com o tempo; que as pessoas vão mudando a forma de pensar. Eu achei legal essa parte de pegar um pouquinho do histórico ali, e, eu achei interessante. O que eu fico sempre assim, incomodado é que parece que não atinge assim; Até por eu estar começando em sala de aula agora eu fico com aquela, de repente, assim, parece que o objetivo não é atingido cem por cento dele. Pelo que eu to vendo assim, não é?

PCO: Não

M: Alguns vão fazer, outros não vão fazer [a atividade proposta] e eu vou ter que me acostumar com essa idéia

PCO: E o que tu achas que poderia ser feito diferente ali, naquela hora, pra que mais participassem?

M: Sei lá.

(Anexo 40, CD) (grifos nossos)

Marcelo valoriza o conhecimento produzido nas aulas quando se refere ao aprendizado do aluno: *Percebeu a diferença que existia; as mudanças vão acontecendo com o tempo; que as pessoas vão mudando a forma de pensar.* Também valoriza o modo de abordagem do conteúdo: *Eu achei legal essa parte de pegar um pouquinho do histórico ali, e, eu achei interessante.*

No entanto, deixa claro as preocupações que surgiram a partir de sua vivência nessas aulas, quando afirma: *Até por eu estar começando em sala de aula agora eu fico com aquela, de repente, assim, parece que o objetivo não é atingido cem por cento dele.*

O dito no discurso produzido: ... *parece que o objetivo não é atingido cem por cento dele,* remete ao sentido que se refere à possibilidade dos objetivos, teoricamente, serem plenamente alcançados durante as aulas. Ao considerarmos que o termo objetivo ao qual ele se refere esteja vinculado aos objetivos de ensino, o sentido construído por ele pode estar atrelado a discursos vivenciados, antes desse momento, provavelmente durante o período de sua formação acadêmico-profissional, já que, esses são assuntos inerentes aos cursos de licenciatura. No entanto, durante toda sua vida escolar professores propuseram atividades aos alunos, que bem ou mal sucedidas, podem ter influenciado seu imaginário sobre a eficiência das aulas e dos objetivos das mesmas, principalmente se o sentido expresso por Marcelo esteja

mais relacionado ao envolvimento dos alunos na atividade proposta. Segundo Bejarano e Carvalho (2003a), esse é um exemplo típico de crença educacional de professores iniciantes, construída mais intensamente, enquanto eles são alunos da educação básica.

Marcelo confirma a construção desse sentido em uma etapa anterior ao estágio quando diz: [...] *Até por eu estar começando em sala de aula agora [...] Pelo que eu to vendo assim, não é?* A temporalidade presente nessa afirmação que induz ao pensamento de que seja agora, nesse momento; remete à relação de sentidos que ele faz com discursos anteriores e expressa o estabelecimento de um conflito entre um sentido construído anteriormente por ele e sua experiência em sala de aula, fornecendo pistas relacionadas à dicotomia entre os conhecimentos teóricos com a prática. Beach e Pearson (1998) apontam a dicotomia teoria/prática como uma fonte de desenvolvimento de conflitos por professores iniciantes em suas primeiras experiências de ensino, como estagiário, ou mesmo nos primeiros anos de docência.

Beach e Pearson (1998) investigaram o desenvolvimento e as maneiras de enfrentamento de conflitos educacionais por professores em formação inicial. Em seus estudos, a dicotomia teoria/prática, aparece como uma das fontes desses conflitos e, de acordo com os autores, nessas situações existe a possibilidade de mudanças nas “crenças educacionais”, dependendo do modo como esses conflitos são enfrentados pelo professor. Para os referidos autores, frente aos conflitos, professores inexperientes agem de modo pessoal: mantendo intactas suas crenças sobre o ensino e aprendizagem - minimizando ou evitando os conflitos; assumindo posição de resignação, fazendo discurso de imutabilidade dos conflitos; buscando soluções paliativas e de curto prazo para contornar os conflitos; ou, podem fazer ajustes em suas crenças pessoais quando frente aos conflitos, as questionam.

O sentido construído por Marcelo com relação à impossibilidade de atingir o objetivo com o desenvolvimento da aula naquele modelo gerou conflito entre o que ele estava vivenciando e o sentido que trazia de sua formação acadêmica, que fica claro quando ele diz: *Alguns vão fazer, outros não vão fazer e eu vou ter que me acostumar com essa idéia.* Podemos relacionar o dito por Marcelo com os resultados de Beach e Pearson (1998) sobre os modos de enfrentamento desses conflitos por professores inexperientes. Nesse caso, Marcelo assumiu uma posição de resignação frente ao conflito que surgiu, conformando-se com a situação, não sendo possível um

questionamento nem mudanças em suas idéias sobre ensino e aprendizagem.

Não podemos deixar de identificar, no fragmento acima, a possibilidade da ação do mecanismo de antecipação, que “*regula a argumentação, de tal forma que o sujeito diz de um modo ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte*” (ORLANDI, 2003, p.39). Nesse sentido, Marcelo pode ter se antecipado ao seu interlocutor, no caso a professora coorientadora, ao afirmar: *vou ter que me acostumar com isso*, considerando que, como discutiremos a seguir, o conflito vivenciado por Marcelo estava relacionado ao modelo de aula utilizado pela professora.

Podemos identificar ainda a relação de forças que estava em jogo durante a produção desse discurso, influenciada pela posição ocupada por seus interlocutores. No caso, o licenciando em ECS fala de uma posição de “aprendiz”, “anormal” e “avaliado”, para a professora coorientadora, que ocupa uma posição de “profissional” que tem a obrigação de aceitá-lo e “avaliadora”. Essas posições conferem às palavras da professora determinada autoridade junto ao licenciando. Essa relação pode ser identificada no fragmento da entrevista inicial realizada com o estagiário (M) pela pesquisadora (P):

P: E como tu achas que deve ser a inserção do estagiário nas atividades da escola? Qual o papel que o estagiário deve ter nesse momento, dele estagiando?

M: Na escola?

P: É. Qual o papel que ele deve assumir nesse momento que ele está em estágio supervisionado? Ele é o que? Qual o papel dele? Que tu achas, qual o papel do estagiário?

M: De aprendiz de professor, mas pra escola? Puxa vida. Eu acho que se eu fosse à escola seria mais uma coisa, seria mais um. Não que fosse um problema, não chamaria de problema, seria mais alguma coisa que estaria na escola ali pra, como é que eu vou dizer

P: Se vê como um intruso ali?

M: Não como uma coisa ruim, assim sabe, mas como uma coisa que não é normal

P: Não é normal

M: Não é o caso do Colégio de Aplicação que tem essa coisa, que é a função desse colégio, pelo que

eu entendi que é receber os estagiários. Fora, nos outros colégios assim imagino que não seja assim: “ah, vem estagiário”. Não imagino dessa forma. Não sei se é ou não.

P: É, e porque tu tens esse pensamento?

M: Não sei

P: Tivestes alguma experiência de ser aluno e ter estagiário na tua turma quando eras aluno, ou não?

M: Não

P: E da onde que vem será essa visão de que o estagiário, tá

M: É da visão de professor que eu tenho assim de que; eu sempre estudei em escola pública. Não generalizando, mas sabe aquela impressão de que a pessoa não queria estar ali naquele momento?

P: Ahã

M: É que de repente chega mais um [estagiário] assim pra ta ali dando trabalho

P: Sei

M: E isso daí acabou me influenciando. Não que seja assim

(Anexo 5, CD) (grifos nossos)

O discurso de Marcelo revela a relação que faz com outros sentidos produzidos durante sua vida escolar com relação à satisfação do professor da escola pública com o seu trabalho. Além disso, deixa transparecer a visão que tem sobre si mesmo: ocupando a posição de aluno e não de professor.

No dito: *É que de repente chega mais um assim pra ta ali dando trabalho*; Marcelo está se referindo ao trabalho do professor, que é com aluno. Em sua afirmação: *chega mais um*, coloca-se na mesma posição de aluno, distanciando-se da posição de professor.

Com as análises acima, identificamos a antecipação, as relações de sentidos e as relações de força como fatores presentes no discurso influenciando sua produção.

Como citamos anteriormente, podemos relacionar o estabelecimento desse conflito com o modelo de aula desenvolvido pela professora coorientadora, no qual os alunos tinham autonomia na leitura e escrita e trabalhavam em grupos dialogando com seus colegas. Apesar dessa dinâmica de trabalho em sala, havia a produção de texto escrito individualmente, por meio da re-escritura do texto investigativo,

abrangendo novas informações e visando a reconstrução de conhecimentos anteriores dos alunos. Porém, o modo como o trabalho era desenvolvido por eles, em grupo e permitindo o diálogo ou a troca de informações preocupava Marcelo. Isso ficou evidente no diálogo estabelecido na reunião de planejamento durante o período de observação quando a professora coorientadora, na tentativa de compreender as preocupações dele com relação ao processo de ensino e aprendizagem relacionados àquela aula, questiona:

PCO: Mas o que será que poderia fazer diferente?

M: Acaba que, mesmo até pelo fato deles estarem juntos ali. Vai acabar um copiando do outro. Isso aí eu acho que é meio inevitável. (Anexo 40, CD)

Os sentidos produzidos por Marcelo com relação ao desenvolvimento da aula por meio de trabalho em grupo, com outra disposição dos alunos, não posicionados cada qual em sua carteira, podendo dialogar, não parece eficiente para a construção de conhecimento aos olhos dele. O dito: *Acaba que, mesmo até pelo fato deles estarem juntos ali. Vai acabar um copiando do outro. Isso aí eu acho que é meio inevitável.* Remete a sentidos construídos por ele durante sua vida acadêmica com relação às condições necessárias para que seja possível a produção de conhecimento, fornecendo pistas de seu imaginário relacionado ao ambiente de aprendizagem e ao papel que deve ser desempenhado pelos alunos.

Essa preocupação de Marcelo encaixa-se em um exemplo típico de crença educacional dos professores, citada por Bejarano e Carvalho (2003a) com relação à crença sobre a obsessão pelo controle da classe como causa das performances dos professores ou dos estudantes.

Pistas desse imaginário podem ser obtidas no discurso de Marcelo, como por exemplo, quando ao lembrar-se de um bom professor, durante a entrevista inicial, ele aponta aspectos positivos das aulas ministradas por uma professora do curso de graduação: ... *a estrutura das aulas; ... O carinho que ela tratava os alunos; a organização dela; dava pra perceber que ela tava ali porque ela gostava de ta ali, sabe? Ela preparava as aulas.* (Anexo 5, CD)

Apesar de não ficar evidente como eram as aulas da referida professora, os adjetivos utilizados por Marcelo: *estrutura, carinho* e

organização, aliados à afirmação: *Ela preparava as aulas*, dão indícios das concepções relacionadas ao modelo de aula idealizado por ele no que se refere ao papel do professor.

Esses sentidos construídos por Marcelo com relação à ação docente foram confrontados com uma dinâmica da sala de aula em que o professor desocupou o papel central de detentor do conhecimento e do domínio da classe. Os conteúdos, como já mencionado, eram trabalhados principalmente por meio da leitura e da escrita, sendo priorizado o trabalho em grupo saindo de uma configuração comumente encontrada nas aulas do ensino fundamental. Isso aparece no discurso de Marcelo:

[...] Essa atividade foi feita em grupos, teoricamente duplas, mas também se formaram quartetos, quintetos e também um solo. Ainda não me acostumei muito com a idéia, mas muitos não quiseram participar, produzindo muito pouco ou absolutamente nada. Outros, porém, se mostraram interessados, escrevendo e perguntando suas dúvidas... (Relatório de Prática de Ensino - Período de Observação – Dia 4. 2008)

Esse modelo de aula, com certa desorganização na estrutura tradicional, incomodava Marcelo sendo relacionada, por ele, à idéia de improdutividade.

A escrita, outra forma de trabalho comumente utilizada pela professora coorientadora nas aulas que Marcelo observou, também parece um fator limitante para o licenciando que expressa seus sentidos com relação à dificuldade no desenvolvimento desse tipo de atividade junto aos estudantes:

[...] Logo após os grupos deveriam responder àquelas perguntas [elaboradas pelos próprios alunos] e entregá-las [as respostas a essas questões] no término da aula. Foi o que quase todos fizeram com aquela relutância tradicional de estudantes em escrever poucas palavras. (Relatório de Prática de Ensino – Período de Observação – Dia 2. 2008)

A centralidade da aula na figura do professor parece mais eficiente para Marcelo:

[...] Na seqüência ela [a professora coorientadora] recordou alguns pontos com o retroprojeto: estímulos, sistema nervoso, homeostase, hormônios, etc. Durante a atividade [...] fez algumas analogias para exemplificar melhor o assunto e também para aproveitar o momento que os alunos estavam dispersos. [...] Percebi que isso chamou um pouco mais a atenção da turma. Pareceu-me que eles conseguiram captar o básico [...]. (Relatório de Prática de Ensino – Período de Observação – Dia 6)

Sentidos construídos por professores com relação à eficiência do professor para influenciar o desempenho dos alunos, fazem parte dos exemplos típicos de crenças educacionais citadas por Bejarano e Carvalho (2003a).

Apesar de não se colocar na posição de professor, sentidos produzidos por Marcelo durante o período de observação sinalizam seu imaginário relacionado ao papel que deve ser desempenhado por esse profissional, e conseqüentemente, a dinâmica que concebe eficiente.

Com as análises desenvolvidas até aqui, foi possível verificar o potencial do GT para trazer à tona discussões entre seus componentes as quais possibilitaram ao licenciando reflexões acerca do planejamento das aulas, mais especificamente com relação aos objetivos de ensino, à metodologia utilizada e à seleção de material pelo professor.

Resultados positivos relacionados à troca de experiência em discussões de planejamento e replanejamento, em conseqüência dessa aproximação entre licenciando e o professor da escola, foram obtidos por Cassiani-Souza (2006), Kist (2007) e Silva (2008) os quais investigaram limites e possibilidades no desenvolvimento do Estágio Curricular por meio de GT, onde o professor da escola desempenhava o papel de tutor. Em nosso estudo, porém, observamos a possibilidade dessas discussões iniciarem desde o período de observação, fato que pôde antecipar questionamentos dos licenciandos aos sentidos que traziam construídos durante a vida escolar, com relação, por exemplo: ao papel da escola; ao modelo de aula; ao papel dos alunos e do professor durante as aulas; ao papel do estagiário e do professor da escola durante o estágio.

Após o período de observação, o licenciando iniciou sua prática sendo que sua experiência, como professor nessa turma, deu-se

ao longo de nove aulas. Essas aulas foram planejadas em conjunto, principalmente com a professora coorientadora. Houve variedade de métodos utilizados durante as aulas: apresentação de vídeo com elaboração de questões pelos alunos; textos para leitura, discussão em pequeno grupo e apresentação ao grande grupo; re-escritura individual do texto investigativo, formulado a partir de sentidos trazidos pelos estudantes sobre o assunto, com o objetivo de avaliar o andamento das aulas; aula prática, em laboratório, exposição de imagens com equipamento de multimídia e produção de texto; avaliação individual e sem consulta; projeção de imagens com o objetivo de sanar dúvidas evidenciadas na avaliação; re-escritura de parte do texto investigativo utilizando material de consulta.

Buscamos uma descentralização da aula na figura do professor, deixando com que os alunos fossem mais autônomos na produção do conhecimento. Propiciamos ao licenciando uma experiência de ensino/aprendizagem a partir de modelos cuja dinâmica aparece como preocupação no discurso produzido por ele e vai ao encontro de sentidos que pudemos identificar, construídos ao longo de sua vida acadêmica.

Certamente o papel ativo desempenhado pela professora da escola durante a etapa de planejamento, além de dar segurança ao estagiário com relação à viabilidade de execução do que foi planejado considerando aspectos didático-pedagógicos, também, viabilizou aspectos operacionais, o que certamente influenciou no desenvolvimento do estágio. A importância desse apoio do professor que conhece o contexto escolar fica evidente no discurso de Marcelo durante a entrevista final cedida à pesquisadora:

A gente tá numa situação que a gente tem que decidir sozinho as coisas, por um lado é bom mais por outro lado também é meio esquisito, assim. A gente fica meio perdido sem saber o que fazer; e tendo esse professor do lado, assim, ajuda essa parte assim de você não fugir muito da linha. [...]. Senão fica lá o aluno perdidão, com o currículo na mão; amanhã tem que dar aula, sei lá, do aparelho reprodutor. Aí ele vai ter que ir por conta própria fazer, se ele tivesse o professor, talvez ele já tava perguntando, nos outros anos o que o professor fez? ... (Anexo 10, CD)

O desenvolvimento dessas aulas pelo estagiário fomentou as discussões durante as reuniões de planejamento e replanejamento que foram realizadas por este Grupo de Trabalho. A partir desses encontros do GT pudemos investigar a construção de novos sentidos pelo licenciando, e buscar pistas das condições em que esses sentidos foram produzidos, analisando assim, o funcionamento do GT.

Em sua primeira aula, Marcelo utilizou um vídeo com o título: “Tudo sobre a Gravidez”, após o vídeo, os alunos tiveram tempo para tirar dúvidas sobre termos utilizados no documentário. Em seguida, a turma foi dividida em dois grupos e cada um dos grupos elaborou duas questões para ser respondida pelo outro.

Foi minha primeira experiência como ministrante, como professor propriamente dito. [...] Durante o vídeo a turma se manteve aparentemente calma e quieta, aparentemente dando atenção ao vídeo. Eu havia, anteriormente, anotado alguns termos que poderiam causar alguma dúvida, mas no momento que eu perguntei se havia alguma ninguém se manifestou. Antes de o vídeo começar eu solicitei que eles notassem palavras e dúvidas. Ninguém anotou. Então, comecei a perguntar a eles o que significava aquelas palavras que eu havia buscado. Não foi surpresa, para mim, eles não conhecerem o significado delas. (Relatório de Prática de Ensino – Período de Regência – Aula 1. 2008)

A aula com essa estruturação, com um vídeo de longa duração e conteúdo denso, tira o foco do professor, no entanto, a atenção dos alunos permanece no vídeo, que transmite um grande volume de informações. Apesar da vantagem que se tem no uso desse tipo de material, por sua produção, imagens, sons, que podem atrair mais a atenção dos alunos, quando o vídeo é apresentado ininterruptamente, sem pausas, comentários e discussões; podemos inferir que o papel dos estudantes pode não diferir daquele observado em uma aula expositiva; ainda que, se a aula expositiva for dialogada, ocorre maior participação do aluno no processo de ensino/aprendizagem.

Na afirmação: *Durante o vídeo a turma se manteve calma e quieta, aparentemente dando atenção ao vídeo*, o sentido produzido por Marcelo: *aparentemente dando atenção ao vídeo*, foi construído a partir

do prosseguimento de sua aula quando ele observa que o comportamento “calmo e quieto” não significa, obrigatoriamente, envolvimento, atenção e construção de conhecimento.

Ficou evidente para Marcelo que aquele comportamento dos estudantes durante a aula não refletiu em um envolvimento destes com o conteúdo trabalhado.

Logo em seguida ele acrescenta: *Esse momento da aula foi bastante improdutivo, pois eu não soube como chamar atenção da turma, que parecia ignorar minha presença.*

Marcelo relaciona produtividade com atenção ao professor. Apesar de sua afirmação, em nossas observações da mesma aula, percebemos que os alunos o ouviram e seguiram seus encaminhamentos, portanto não pareciam estar ignorando sua presença.

Na seqüência de seu texto Marcelo relata:

Depois de os grupos serem formados a aula melhorou bastante. As discussões foram boas, acho que pelo fato de se sentirem na posição de desafio, pois iriam questionar o outro grupo. Nem todos participaram da mesma forma, nem esperava isso, mas fiquei satisfeito com o resultado dessa última parte da aula. (Relatório de Prática de Ensino – Período de Regência – Aula 1. 2008) (grifo meu)

Marcelo começa a modificar seu olhar com relação ao trabalho em grupo e a centralização da ação do processo de ensino-aprendizagem na figura do aluno parece satisfatória para ele.

No entanto, a participação ativa dos alunos nas aulas continuava conflitante para Marcelo, como pode ser observado em seu relato sobre a quarta aula ministrada por ele:

Aula Prática!

A idéia era trabalhar os sentidos. Fomos ao Laboratório de Biologia e dividimos a turma em três grupos. Cada grupo, com o material disponibilizado, deveria estimular um colega em diferentes partes do corpo. Depois, com a ajuda de voluntários, tentei demonstrar que os sensores de calor e de frio são distintos. Mas muitos queriam ser voluntários e um pequeno tumulto acabou atrapalhando um pouco a experiência.

Atrapalhada também foi a experiência dos sabores, que também teve um voluntariado grande, mas que eu consegui reduzir a dois. O resultado não foi o ideal, mas acho que a turma gostou e entendeu [...]. (Relatório de Prática de Ensino – Período de Regência – Aula 4. 2008)

O tumulto relatado por Marcelo inicia depois da atividade em que os próprios alunos executam o experimento e ele tenta centrar as próximas experiências em si. Sua atitude, de encontrar voluntários para a demonstração da atividade, resulta num excesso de estudantes interessados em participar o que para ele, naquele momento, parecia atrapalhar o andamento da aula.

Porém, Marcelo avalia positivamente a aula:

Gostei da aula, com os alunos interessados e participativos. Em alguns momentos até demais. Acho compreensível e preciso aprender a controlar essas situações. (Relatório de Prática de Ensino – Período de Regência – Aula 4. 2008)

Seu discurso fornece indícios de que já compreende o “*tumulto que acabou atrapalhando um pouco a experiência*” como interesse e participação, mas evidencia sua preocupação com o controle da classe.

Na reunião envolvendo os três integrantes do GT - professora coorientadora (PCO), professora orientadora (PO) e licenciando (M) - realizada logo após essa aula, a participação dos alunos entrou em discussão e fomentou reflexões em relação ao papel dos alunos durante as aulas; à visão que o estagiário tem de si no momento em que realiza o estágio; e como os sujeitos envolvidos nesse processo (considerando além dos componentes do GT, também os alunos da escola), o vêem nessa etapa de sua formação:

PCO: [...] É daí o que eles poderiam fazer: aquela do cotonete [atividade prática de identificação de receptores de sabores na língua] botava um copinho em cada mesa

M: Ahã, cada grupo fazia o seu

PCO: E eles iam fazendo. Daí dá mais certo. Não deu muito certo.

M: É, não deu muito certo

PCO: Um induzia o outro

M: É, eu queria que fosse só um ali na verdade, mas aí foram tantos, né, - “Ah, eu também quero, eu também quero”.

PO: É, mas é uma coisa que é legal, né

M: Não, eu acho. Por mim eu queria fazer com todos assim, sabe? Mas acaba que não dá tempo de fazer as coisas direito. Aquela proposta que era pra ser a aula eu tinha que; era pra eles escreverem depois e tudo mais

PCO: É que aquela turma ali. É porque é assim: tem turma que podes deixar na mão [eles fazerem]. Dá pra botar uns copos com cotonete...

M: Não é que eu tava com medo, que eles já estavam acertando um o negócio no outro

PCO: Por que ali tem uma turminha de meninos que não é fácil

M: Pois é

PCO: E como é estágio, né,

PO: Não eram professores

PCO: É. [...] o Professor não vendo, nós podemos aprontar, entendeu? Eles pensam que a gente não pode fazer nada com eles

PO: É, em alguns momentos há um comprometimento com algumas questões. Eu acho que uma questão que é problemática no estágio, é essa forma, que eu não sei se vai mudar com o estágio de um ano inteiro, não sei como ta a proposta. É justamente isso, de não ter a autonomia das aulas e por não ter, e os alunos pensam que o estagiário não tem autonomia nesse processo

M: E é a insegurança, também

PO: E daí é assim, a autonomia ta relacionada com a segurança; com o que ele pode e o que ele não pode fazer lá. O estagiário não é o professor. Chamam de professor, mas eles sabem que ele não é o professor. E não tem essa construção

M: Não é autoridade

PO: É, eu acho que eles têm um pouco disso, então, algumas atividades, algumas

PCO: Mas, olha só; Ta, eu acho também. Por que eu sou professora dali anos, eu fui coordenadora quando eles estavam na quinta série. Desde, comigo que sou professora eles também, quando o Lúcio não ta eles já botam a asas pra fora. Aí eu tenho que mostrar: “Olha aí, olha aí, ó”

PO: Mas eu acho que é assim. Tem turmas que são menos problemáticas, que tem outra dinâmica. Elas são mais sequinhas, então, não sente tanto essa, essa diferença. Mas quando são turmas que eles são danados assim, percebem o teu estado, percebem que

PCO: O João, ele passou a aula inteira; fazendo lá as coisas, mostrando e ele tava assim, oh; todo mundo olhando, todo mundo olhando lá pro quadro e ele assim, ó: batendo a caneta pra ver se algum dos que estavam olhando, olhavam pra ele. Aí eu: “Vitor vira pra frente”. Aí ele parou e virou. Aí daqui um pouco tava ele de novo batendo. É eu sei que aquela turma. Eles estavam falando que a professora de matemática ela disse que das oitavas aquela é a mais difícil. Não tem interesse, não faz as atividades...

(Anexo 41, CD)

Marcelo optou em realizar a experiência sobre receptores de sabor por meio de demonstração, utilizando um aluno voluntário, e justificou sua posição em centralizar a realização da experiência em razão do tempo e a quantidade de atividades que tinha planejado: *Não, eu acho. Por mim eu queria fazer com todos assim, sabe? Mas acaba que não dá tempo de fazer as coisas direito. Aquela proposta que era pra ser a aula eu tinha que; era pra eles escreverem depois e tudo mais.*

No entanto, a professora coorientadora destaca o perfil da turma como mais problemático: *É que aquela turma ali. É porque é assim: tem turma que podes deixar na mão. Dá pra botar uns copos com cotonete.*

Sua observação abre espaço para o desabafo de Marcelo: *Não, é que eu tava com medo que eles já estavam acertando um o negócio no outro.* Esse fragmento parece evidenciar que Marcelo utilizou da centralidade da aula como tentativa de controlar a turma. Esse discurso pode estar relacionado com uma crença comum entre professores

iniciantes no que se refere à obsessão pelo controle da classe como causa do desempenho dos professores ou dos estudantes (BEJARANO E CARVALHO, 2003a).

Na seqüência, mais um aspecto considerado relevante pela professora coorientadora é levantado:

PCO: E como é estágio, né,

PO: Não eram professores

PCO: É. [...] O professor não vendo, nós podemos aprontar, entendeu? Eles pensam que a gente não pode fazer nada com eles.

(Anexo 41, CD)

A professora coorientadora, ao supor o motivo que levou os alunos ao comportamento que incomodou Marcelo, sugere a posição de professor, que ele deve tomar. O dito: *Eles pensam que a gente não pode fazer nada com eles*. Remete ao não dito de que é somente um pensamento, assegurando ao licenciando, as ações, que nessa posição, ele pode desempenhar.

Essa mudança de papel de estagiário para professor aparece como um problema para a professora orientadora relacionado à autonomia que é conferida a ele durante o estágio:

É, em alguns momentos há um comprometimento com algumas questões. Eu acho que uma questão que é problemática no estágio, é essa forma, que eu não sei se vai mudar com o estágio de um ano inteiro, não sei como ta a proposta. É justamente isso, de não ter a autonomia das aulas e por não ter, e os alunos pensam que o estagiário não tem autonomia nesse processo.

(Anexo 41, CD)

No entanto, Marcelo acrescenta: *E é a insegurança, também*

Esse sentimento de Marcelo pode estar relacionado à construção anterior em relação a esse assunto em encontro com a professora coorientadora, durante a entrevista realizada nos momentos iniciais do estágio:

PCO: E assim, nesse início, tu tens noção do funcionamento da escola? Como ela funciona?

M: É, a gente teve uma pequena reunião antes de começar o estágio, [...] mais ou menos como funciona [...].

PCO: E setores; tens noção do que tem? Apoio pedagógico, orientação?

M: Não, isso aí não. Os estagiários têm acesso a esse tipo de coisa?

PCO: Quando tiveres ministrando a aula, pode ter um aluno, é normal que exista. Tu podes encaminhá-lo pra coordenação de grau e a coordenação encaminha pra orientação ou...

M: Mas quem encaminha? Eu?

PCO: O professor encaminha, pra coordenação; que no caso, se tu estás estagiando não é o professor, se o estagiário ta lá na frente eu não posso tirar a autoridade dele, então o aluno extrapolou, o próprio estagiário, faz parte do aprendizado: Tem um limite, não deu mais, tu vás sair. Vai sair pra onde? Vai pra coordenação de grau. Aqui tem, a coordenação encaminha pra orientação, então a coordenação encaminha [...].

(Anexo 5, CD)

Foi conferido a Marcelo, pela professora coorientadora, autonomia para atuar em sala com relação à disciplina dos alunos. E, talvez por essa razão, ele tenha ponderado: *E é a insegurança, também.*

Para a professora orientadora, o estagiário só poderá ser autônomo se tiver segurança.

E daí é assim, a autonomia tá relacionada com a segurança; com o que ele pode e o que ele não pode fazer lá. O estagiário não é o professor. Chamam de professor, mas eles sabem que ele não é o professor. E não tem essa construção.
(Anexo 41, CD)

O dito: ... *com o que ele pode e o que ele não pode fazer lá...*
Remete ao não-dito: que o estagiário pode algumas coisas e outras não. Quando afirma, em seguida: *O estagiário não é o professor.* Suas palavras dão pistas de sua concepção sobre o papel do estagiário e do professor e de que o professor pode outras coisas que não são permitidas ao estagiário. E segue: *Chamam de professor, mas eles sabem que ele*

não é professor. Está se referindo aos alunos e à suposta consciência que os mesmos têm do que “pode ou não pode”, professor e estagiário.

E Marcelo concorda: *Não é autoridade*.

Esses sentidos prevalecem na formação discursiva das licenciaturas. Cassiani-Souza (2006) identificaram como um discurso comum entre os professores de Ciências e Biologia, estagiários e equipe diretiva.

Na posição de professora da escola, porém não sendo a professora titular da turma em questão, a coorientadora ressalta a necessidade de ocupar a posição de professora:

Mas, olha só; [...] eu sou professora dali anos, eu fui coordenadora quando eles estavam na quinta série. [...] comigo que sou professora eles também, quando o professor não ta eles já botam a asas pra fora. Aí eu tenho que mostrar: “Olha aí, olha aí, ó”. (Anexo 41, CD)

Quando diz: *Mas, olha só; [...] eu sou professora dali anos, eu fui coordenadora quando eles estavam na quinta série. [...]*; Tenta mostrar que os alunos sabem que ela é professora. Concorda que os alunos comportam-se de maneira diferente quando o professor titular da turma não está, mesmo, ela sendo professora da escola: *[...] comigo que sou professora eles também, quando o professor não ta eles já botam a asas pra fora*. Enfatiza que mesmo não sendo a professora titular, ocupa sua posição e demonstra autoridade de professor: *Aí eu tenho que mostrar: Olha aí, olha aí, ó*.

Então, a professora orientadora sugere o perfil da turma e a percepção dos alunos com relação à insegurança do estagiário como decisivos nessa situação:

Mas eu acho que é assim. Tem turmas que são menos problemáticas, que tem outra dinâmica. Elas são mais sequinhas, então, não sente tanto essa, diferença. Mas quando são turmas que eles são danados assim, percebem o teu estado [...]. (Anexo 41, CD)

A professora coorientadora tenta centrar no perfil da turma, justificando o mesmo comportamento com outros professores da escola, tentando deslocar da questão de se tratar de um estagiário: *É eu sei que*

aquela turma. Eles estavam falando que a professora de matemática ela disse que das oitavas, aquela é a mais difícil. Não tem interesse, não fazem as atividades

E utiliza sua própria experiência para reafirmar a dinâmica dessa turma:

PCO: Se botar todo mundo sentado no lugar. É aula expositiva. Eles não param. É assim, ó, eles ficam copiando, só que um joga um negócio lá, daí todos olham pra trás e pegam o negócio

M: Não param

PCO: Não param

(Anexo 41, CD)

Marcelo revela sua vivência em sala com uma dinâmica de aula expositiva e a constatação de que mesmo nessas condições os alunos mantêm o comportamento observado em aulas com outra dinâmica.

Os sentidos expressos pela professora coorientadora que dão pistas de como ela vê o estágio e o estagiário, são estruturados no contexto de uma escola que está inserida na universidade e tem como um de seus objetivos servir de campo de estágio para futuros professores. A escola em questão está estruturada para receber estagiários e o desenvolvimento de estágios faz parte da rotina escolar e do dia-a-dia dos alunos.

Essa naturalização com que o estágio é realizado nessa unidade de ensino foi sentida também pelo licenciando durante o período de observação:

... Pelo que eu pude sentir ali a minha presença ali não mudava nada na rotina deles, eles estão acostumados com isso, com estagiários. Aí eu fiquei assim, à vontade, não fiquei incomodado, não. (Extraído da Entrevista Final. Anexo 10, CD)

Essa condição influencia os sentidos produzidos pela professora coorientadora que procura não centralizar o problema na ação dos estudantes, ressaltando a necessidade da tomada de posição do estagiário em relação às questões disciplinares em sala.

No entanto, a visão da professora orientadora pela qual Marcelo acaba concordando, influenciada possivelmente pela formação discursiva das licenciaturas, abarca sentidos solidificados de que o aluno não vê o estagiário como professor, e assim não lhe confere autoridade.

A dificuldade em lidar com a mudança de posição do estagiário de aluno para professor aparece no discurso produzido tanto pela professora orientadora como pelo licenciando e abarcam sentidos que construíram provavelmente influenciados pela formação discursiva da licenciatura que trata, muitas vezes, de forma naturalizada essa questão.

A real dificuldade nessa transição entre ser aluno e ser professor é apontada como uma fonte de conflitos em professores em “pré-serviço” (BEACH E PEARSON, 1998). Este fato juntamente com os questionamentos gerados a partir da dinâmica em sala que conferiu maior liberdade aos alunos na construção do conhecimento, descentralizando o processo da figura do professor, por vezes, foi conflitante para Marcelo. Ao mesmo tempo em que deveria assumir a posição de professor, estava perante uma dinâmica em que o papel desempenhado pelo docente não correspondia ao seu imaginário. Como expresso no fragmento a seguir extraído da entrevista final cedida à pesquisadora (P):

P: E o que tu destacas no estágio, o que mais chamou tua atenção?

M: Olha, eu acho que, como é que eu vou colocar isso? Eu acho que o meu próprio esforço, assim, que eu acredito que não foi o ideal. Eu queria ter feito umas aulas mais, construir melhor a aula. Podia ter trabalhado um pouquinho melhor. Vem aquela idéia na cabeça e depois na hora que tu tá lá falando ela desaparece e tu acabas falando outras coisas. Depois: “nossa, não devia ter dito tal coisa”. Esse lado assim, de você planejar uma aula e chegar na hora lá e ela nem parecer com aquilo que você imaginava que ia ser.

P: Mas tu não achas que quando estás lá na sala de aula, que tu vás tendo o retorno dos alunos; planeja tudo ali no papel bonitinho, aí tu chegas lá, o aluno faz uma pergunta e a tua aula começa a virar de ponta cabeça. Tu achas isso ruim?

M: Não, não acho isso ruim, mas eu tenho que aprender a lidar com esse tipo de coisa

P: Numa aula expositiva, por exemplo, tu avalias que isso aconteça facilmente? A aula virar de ponta cabeça?

M: Numa aula expositiva?

P: É

M: Isso é mais difícil de acontecer

P: Então eu acho que ela aconteceu mais porque a aula não era totalmente expositiva

M: É, que dá mais liberdade pra eles também, de ta ali colocando a visão deles. Aquela aula prática, que eu imaginava que ia pegar um aluno pra fazer, tinha quinze em minha volta: “ah, eu quero fazer, eu quero fazer, põem na minha boca” Eu “ai meu Deus”. “Não, vai sentar lá”. Sabe? Situação que eu ainda não, não sei lidar.

P: É diferente?

M: Muito

(Anexo 10, CD)

Nesse fragmento Marcelo não se mostra muito satisfeito com seu desempenho e relaciona este com a possibilidade de fazer tudo o que planejou para a aula, dando indícios da permanência de seus sentidos quanto ao modelo de aula e de atuação do professor: [...] *Eu queria ter feito umas aulas mais, construir melhor a aula. Podia ter trabalhado um pouquinho melhor [...]. Esse lado assim, de você planejar uma aula e chegar na hora lá e ela nem parecer com aquilo que você imaginava que ia ser.*

Entretanto, o diálogo com a pesquisadora durante a entrevista, o faz refletir sobre o motivo que levou a este acontecimento, qual seja, a participação dos alunos na aula: *Mas tu não achas que quando estás lá na sala de aula, que tu vás tendo o retorno dos alunos; planeja tudo ali no papel bonitinho, aí tu chegas lá, o aluno faz uma pergunta e a tua aula começa a virar de ponta cabeça. Tu achas isso ruim?*

A partir desse momento, é possível identificar no discurso um questionamento desses sentidos:

P: Numa aula expositiva, por exemplo, tu avalias que isso aconteça facilmente? A aula virar de ponta cabeça?

M: Numa aula expositiva?

P: É

M: Isso é mais difícil de acontecer

P: Então eu acho que ela aconteceu mais porque a aula não era totalmente expositiva

Surgindo a possibilidade de reconstrução de sentidos: *Não, não acho isso ruim, mas eu tenho que aprender a lidar com esse tipo de coisa [...] [...]. É, que dá mais liberdade pra eles também, de ta ali colocando a visão deles.*

A verificação de aspectos positivos com a dinâmica vivenciada em sala que vão de encontro aos sentidos de Marcelo, e sua disposição em aprender a lidar com a situação sugere a possibilidade de questionamento de suas crenças e a reconstrução de sentidos. De acordo com Beach e Pearson (1998), a checagem das crenças pessoais e o exame de incongruências entre elas e os conflitos é uma forma especial de lidar com estes resultando, por vezes, em mudanças significativas na prática do professor.

Devemos considerar que a viabilização dessas discussões, questionamentos e a possibilidade de (re)construções de sentidos se deram por meio do desenvolvimento do GT que permitiu a aproximação entre os sujeitos envolvidos e o estabelecimento de uma relação em que foram valorizados os saberes de cada um deles, aspectos que discutiremos mais à frente.

4.2.2. Preocupações com relação ao silêncio

Influenciado também pela dinâmica de trabalho estabelecida na sala de aula, o silêncio aparece como uma preocupação de Marcelo na reunião de planejamento realizada no dia 04 de maio de 2008:

M: “[...] Eles ficam muito dispersos. [...] Não sei como é que vai fazer pra prender eles”

PCO: “E tu achas que naquela dispersão eles não estão aprendendo? Eles não aprendem? Achas muito volume? Muita fala fora do contexto? [...]. [...] Agora dos outros anos, da experiência que eu tenho barulho com esse tipo de atividade sempre tem. E até tem isso escrito, assim. É existe esse barulho, mas eles continuam aprendendo. (Anexo 40, CD)

Quando o licenciando afirma: *Ficou muito disperso*. E, logo após interroga: *Não sei como é que vai fazer pra prender eles, né?* Podemos concluir que “prender” está relacionado a chamar a atenção para o assunto da aula. Utilizando os conceitos da AD podemos confrontar o que o licenciando diz: *...como é que vai fazer pra prender eles...* com o que não é dito, mas constitui igualmente o sentido de suas palavras no texto analisado. Nas palavras de Orlandi (2003), “... ao

longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam.” Assim, o posto (dito) pelo licenciando: ... *Não sei como é que vai fazer pra prender eles...*, traz consigo o pressuposto (não-dito, mas presente) de que o professor tem que fazer algo para que os alunos não fiquem “soltos”. Essas afirmações remetem ao interdiscurso, ou seja, ao já dito, discursos-outros relacionados aos procedimentos e posturas que devem ser tomados pelos professores, fundamentados no modelo de ensino (transmissão-recepção de conteúdos) que foi estruturado com base em uma concepção empiricista-positivista de Ciência. Silva e Schnetzler (2001) apontam a estruturação de aulas teóricas e práticas dos cursos de licenciatura fundamentadas nessa concepção como uma das razões que fundamentam as dificuldades dos recém licenciados no início da prática docente.

Nessa direção, podemos identificar sentidos do licenciando com relação ao que se espera do papel do professor e dos alunos. Do professor, espera-se que ele seja o sujeito detentor do conhecimento, ativo e que deva utilizar esse conhecimento para que os alunos “fiquem presos”, ou seja, atentos ao que ele diz ou faz. Em consequência, deseja-se que os alunos mantenham uma atitude passiva, permanecendo “concentrados”, ou seja, sem dispersão.

A partir desse ponto, podemos buscar indícios, então, de qual o significado de “dispersão” para o licenciando. Utilizando a seqüência do diálogo, a coorientadora afirma: *Tu achas que naquela dispersão eles não estão aprendendo? Que é muito fora do contexto? [...] da experiência que eu tenho barulho com esse tipo de atividade sempre tem.* Com essa afirmação vemos que para ela a dispersão referida pelo licenciando é barulho, e que este faz parte desse tipo de atividade. São os saberes experienciais da coorientadora que indicam um novo caminho de significação para o professor em formação. Cabe ressaltar que a dinâmica das aulas da referida professora e da ausência do silêncio durante suas aulas, já serviu de fonte de dados para um TCC de uma aluna do Curso de Ciências Biológicas da UFSC. Nas palavras de Zimmermann (2006):

... devo ressaltar aqui a questão da ausência do silêncio para o trabalho na aula dessa professora. Ao contrário da maioria dos professores que tive ao longo de minha vida escolar (desde o ensino fundamental até o superior) e os que pude observar enquanto estava realizando os estágios

na Licenciatura é o silêncio na sala para o ensino. Normalmente quando o professor fala o aluno se cala. Surpreendentemente a sala de aula dessa professora é o maior ‘zunzun’, a primeira vista pode até causar estranheza aos que não estão acostumados com estas aulas. Inclusive a professora relatou que alguns estagiários comentam sobre a ‘bagunça’ em sua sala, mas que ao conviver mais tempo com a turma percebem que é a dinâmica de suas aulas. (grifo do autor) (p.34)

No referido trabalho, foi analisada a construção do discurso pela professora nas aulas de Biologia do 1º ano do Ensino médio, considerando nas condições de produção, a voz dos alunos, fato que permite *que sentidos outros sejam construídos, não somente aquele dito por ela*. (p. 34). Para a autora, a ausência de silêncio é determinante no estabelecimento das relações em classe, bem como na maneira como os sentidos são produzidos nas aulas nesse contexto.

Voltando ao diálogo realizado durante a reunião de planejamento verificamos que a professora coorientadora vai citando os nomes dos alunos e seus respectivos grupos e descrevendo o comportamento de cada grupo a fim de identificar os que fizeram e os que não fizeram a atividade proposta:

PCO: Por que tu viste aquele grupo ali primeiro, aquele bem perto da carteira do professor?

M: Ahã

PCO: Tinha um menino e uma menina e tinha o João que é agitado com o Mateus que também é bem agitado. E tu visses que eles estavam, eles falam muito, eles ãããã, mas eles estavam ali. Ia, voltava, ãããã, eles estavam ali.

M: Ahã

PCO: Tinha aquele outro grupo lá, um só de meninos

M: Ahã

PCO: estavam mais na bagunça. E esse grupo aqui perto da porta, também fez nada. Esses dois grupos foram os que não fizeram mesmo. [...] Aqui do Irlan, a menina e o menino fizeram, o Irlan fez, mal feito. O menino novo ainda fez.[...].

M: É, e na hora de falar, ele fala

PCO: Fala e não gosta de fazer. Esse é um que na hora que eu disser assim: “Agora tem que entregar”, ele vai fazer e vai se dar bem. Ele sabe o que ele ta falando. Ele não gosta de fazer aquela coisa ali. O que a gente começa a ver é assim, ó, que tem gente que faz; tem gente que fica disperso, mas ta sacando; cada um tem seu jeito. São vinte e cinco adolescentes, cada um com o seu jeito.

(Nomes fictícios) (Anexo 40, CD)

No diálogo acima a professora coorientadora expressa saberes de sua experiência no ensino, relacionados à diversidade dos alunos no modo de aprenderem o conhecimento, tornando possíveis reflexões do licenciando sobre a relação entre o silêncio e a aprendizagem. Como pode ser verificado no fragmento do diálogo que segue:

M: E aquela menina que ficou sozinha ali, que de repente ela fica o tempo todo fazendo e, talvez ela nem ta entendendo.

PCO: É, talvez ela nem entenda muito bem, a gente não sabe. Só pegando depois pra ler, né? [...]

(Anexo 40, CD)

Foi possível refletir também sobre o modelo de aula, o silêncio e o comportamento individual dos alunos nas aulas:

PCO: ...Tu viste que cada um tem um jeito, né? Então se eu der uma aula expositiva, tradicional, com tudo no quadro, eu consigo por um tempo um silêncio. Mas o João fica falando com o outro lá do outro lado da sala, entendestes? O outro fica... Então independente da atividade

M: Não, é, independente da atividade vai ter isso

(Anexo 40, CD)

A partir dessas considerações que levaram Marcelo a refletir sobre aprendizagem mesmo com a ausência do silêncio, ele define

melhor o que lhe incomodava: *Não. Não é o barulho que me incomoda. É o barulho fora do controle [...].* E reelabora sentidos que expressou no início do diálogo, relacionados à dispersão da turma: *Tinham alguns, não eram tantos assim, eram alguns que não param.* (Anexo 40, CD)

A dinâmica “agitada” persiste nas observações de Marcelo, ao analisarmos um pouco mais o dizer do estagiário sobre sua prática verificamos que com andamento das aulas e com o funcionamento do GT, este foi familiarizando-se com a dinâmica das mesmas: em suas palavras: ... *tirando essa parte assim, de comportamento, eu achei legal. Em vários momentos eles pararam para prestar atenção* (Reunião do GT – Dia 13/05/2009. Anexo 41, CD). Podemos identificar nessas afirmações que o estagiário já concebe a possibilidade de aprendizado, mesmo com o comportamento “disperso” dos alunos, que ainda o incomoda, mesmo assim, permanece a concepção da necessidade de passividade do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem.

Nas reflexões que se estabeleceram ao longo das discussões do GT desse dia foi possível observar um novo olhar de Marcelo para a dinâmica que vivenciava em sala. Os sentidos que (re)construía eram subsidiados pelas observações feitas pela professora orientadora que havia assistido à aula sobre a qual se discutia:

PO: Mas sabia que eu acho que nessa aula assim, teve, teve meia dúzia assim fica olhando pro lado, coisa assim, mas as meninas

M: Não chega a tanto, deve ter dois ou três, mas aí quando um fala os outros

PO: Aquelas meninas e a maioria daqueles que estavam perto da gente, normalmente ficavam interagindo ali tu perguntava. Às vezes eles têm um pouco de medo de errar, né, vou falar assim. Tinha um ali que algumas perguntas que tu fez, ele respondia, mas ele respondia baixinho. Respondia certo assim

M: Eles sabem

PO: Então é assim, eles têm uma participação

M: Têm vários ali que eles me chamaram porque estavam com dúvidas e eu não respondi nada assim, sabe. Eles sabiam o que eles queriam só tinham medo. “Ah, o quê que eu escrevo” eu” não, é isso aí mesmo”.

(Anexo 41, CD)

A crença na necessidade de silêncio e na passividade dos alunos para a aprendizagem começa a ser questionada, explicitamente:

PCO: Então, a gente começa a ver que aquela sensação do primeiro dia de aula, lembro que ele falou assim, “ah, eu fico preocupado porque eles são dispersos”. Continua, o ritmo deles é esse, dispersos, parecem que estão! Agora o que a gente precisa ver é se essa dispersão, apesar de dispersos eles estão aprendendo. [...]
(Anexo 40, CD)

A professora coorientadora utiliza sua experiência anterior e da vivência da professora orientadora em suas aulas para reforçar os sentidos construídos por Marcelo:

PCO: [...] Lembra das minhas aulas?

PO: Ahã, tinham uns assim

PCO: Um acabou comigo. Ele desenhando, aí eu vi que ele só desenhava, estava um desenho lindo, a minha aula inteira, no primeiro ano. Aí eu fui lá e fiz a pergunta pra ele; e ele: “Tal”.
(Anexo 40, CD)

Essa familiarização com a dinâmica das aulas foi crescente, pontuada pelo silêncio, que houve por parte do licenciando nas últimas reuniões e durante a entrevista final, o qual significa, quando ele para de referir-se à relação que para ele existia entre barulho e dispersão.

Não podemos deixar de considerar que esse silêncio pode estar sendo influenciado pelo mecanismo de antecipação e as relações de força que podem se estabelecer nesses momentos, como resultado posição ocupada por cada um dos interlocutores. No entanto, essa possibilidade fica mais diluída quando, ao final da entrevista a professora coorientadora, no papel de pesquisadora, o questiona:

PCO: E aquela dispersão? Lembra que tu ficaste apavorado no primeiro dia? Aquela dispersão. Como é que tu vê aquela dispersão? Independente do tipo de aula, aconteceu em todas

as outras e a gente corrigiu as provas e na hora da avaliação a gente viu que eles aprendem desse jeito mesmo, né?

M: É.

PCO: De maneira geral, eles aprenderam

M: O Paulo foi um que me surpreendeu muito. Ele foi lá e fez o trabalho sem consulta. Fez direito.

PCO: Ele escreveu as coisas da aula

M: Você olha ele tá fazendo outras coisas assim, mas tá prestando atenção, porque de outra forma ele não reescreveria o texto. Teve uma menina lá que, até as questões da prova ela errou bem pouca coisa, mas a nota dela no texto.

PCO: Quem é?

M: Aquela moreninha que senta bem na frente, que sempre cumprimenta a gente. Ela é esforçada se você vai lá e vê o que ela tá anotando, ela tá anotando umas coisas que não precisava anotar. Ela tem dificuldade de entender o quê que tá sendo pedido. O problema dela é ela não entender o que a gente tá pedindo pra ela fazer.

PCO: Esses casos assim, lá na escola a gente encaminha pra orientação. Aí eles conversam com os pais. Aí tem apoio psicopedagógico. (Anexo 10, CD)

O discurso produzido revela a reconstrução de sentidos por Marcelo que envolvem a relação entre silêncio e aprendizagem. Ao mesmo tempo em que na prática observa a aprendizagem em situações que ele não concebia possível, verifica que o silêncio e a passividade do aluno durante a aula não significam, obrigatoriamente, aprendizado.

O entendimento do modo como essa preocupação foi sendo modificada ao longo do ECS em questão, evidenciou a importância do desenvolvimento do mesmo por meio de GT, quando o professora da escola assumiu o papel de coorientadora, e sua voz possibilitou que seus saberes significaram na produção de sentidos.

4.2.3. Preocupações com o conteúdo e sua relação com o tempo

Outra preocupação que emergiu do contexto da sala de aula, e estava estreitamente relacionada à dinâmica estabelecida durante as aulas, foi a relação entre o tempo e a quantidade de conteúdo ministrado.

O trabalho em sala partiu da escolha de um tema pela turma e da elaboração de questões, por parte dos alunos, relacionadas ao assunto. Os próprios alunos responderam às perguntas com os conhecimentos que possuíam e a partir dessas respostas – corretas, com equívocos, incompletas ou não; foi elaborado o texto investigativo. Esse texto foi a base do trabalho em sala e o suprimento de informações necessárias para corrigi-lo ou completá-lo foi obtido por meio de variadas estratégias nos quais buscamos, como mencionado anteriormente, uma centralização maior no aluno como agente produtor do conhecimento, descentralizando a aula, da figura do professor.

A preocupação com a relação entre conteúdo e tempo foi verificada desde o início, já no período de observação, como fragmento do diálogo estabelecido durante a reunião de planejamento, quando Marcelo foi questionado sobre a primeira aula realizada pela professora coorientadora que foi realizada com leitura de textos pelos alunos para esclarecimento das CP's:

M: Eu gostei, achei legal assim, pelo objetivo da aula. Acho que tava legal. Uma coisa...

PCO: O método?

M: Não o método, tem a quantidade de coisas, assim. Por que não dá pra cobrar mais deles também, né, por exemplo, colocar mais algumas CP's, assim, porque ficaram só duas e são trinta e tantas CP's pra ministrar.

PCO: Ah

M: Quanto tempo a gente vai ter pra trabalhar todas essas?

PCO: Ah ta, o tempo com o conteúdo

M: Foram duas aulas pra tentar fazer com que eles fizessem duas. Só um paragrafozinho pequenininho, assim.

(Anexo 40, CD)

É certo que esse tipo de saber, com relação ao ajuste do tempo com o conteúdo é construído com a prática docente. No entanto,

observa-se uma preocupação acentuada com relação à necessidade de trabalhar “quantidade de conteúdo”, podendo revelar pistas de como foi sua escolaridade e dos sentidos construídos ao longo desta. Podemos aproximar essa preocupação do licenciando aos exemplos típicos de crenças educacionais mencionados por Bejarano e Carvalho (2003a).

Na seqüência do diálogo, a professora coorientadora mostrando sua experiência com essa proposta de ensino, tentou diluir as preocupações do licenciando:

PCO: É porque é assim, ó, eu acho que aquele texto ele ta dividido em temas, na verdade

M: Ahã

PCO: São grandes temas. Esse era, é um tema inicial preparado pro outro que já vem, que é mais a parte biológica, né?

M: Ahã

PCO: Depois tem a outra parte que é mais a coisa das drogas. Eu vejo assim, que em alguns momentos, eu acho que um texto vai resolver muitas CP's

M: Ahã

PCO: É que não dá é pra, eu acho

M: Não dá pra colocar muita coisa também

PCO: Colocar mais coisa, mais informações sobre as outras coisas. Eu acho que é complicado assim. (Anexo 40, CD)

Porém, Marcelo expressa novamente sua preocupação com a dinâmica da sala de aula e a relaciona com a quantidade de conteúdo ministrado:

M: Porque se realmente eles parassem e fizessem, em dez minutos eles

PCO: Sabe qual é um jeito que pode ter, se eu dissesse assim, ó: “tem que entregar no final da aula que eu vou dar nota”. Vamos fazer essa experiência da próxima vez?

M: Eles podiam fazer aquilo ali em; tem uma menina na faculdade que lê devagarzinho, devagarzinho, cada um tem seu tempo de ler, mas eles podiam ler isso aqui em dez minutos. Alguns até escreveram umas coisas maiores assim.

(Anexo 40, CD)

Marcelo expressou sentidos que construiu ao longo de sua vida acadêmica com relação ao modelo de aula, ao papel do aluno nesse modelo e à importância dada à quantidade de conteúdo ministrada em determinado tempo. Além disso, fica evidente sua aproximação recente com o nível básico de ensino ao utilizar como parâmetro de comparação uma aluna do nível superior, não sendo consideradas por ele as especificidades de cada faixa etária e os objetivos dos indivíduos que frequentam o curso de nível médio e superior, aspectos que mobilizam interesses e ações dos sujeitos.

As condições em que o ECS se desenvolvia propiciavam reflexões em torno da dinâmica vivenciada em sala de aula. Nas discussões realizadas durante as reuniões envolvendo os três integrantes do GT eram trabalhadas questões relacionadas ao tempo e conteúdo, principalmente quando se tratava da elaboração do plano de ensino:

PO: Como o de vocês é bem aberto então, talvez, pra vocês esse esquema vai ser um pouco diferente

PCO: Mas, dá, né?

M: Dá

PO: A gente tem assim essa coisa mais fechada pra ser um norteador. Mas é assim, se deu a primeira aula e viu que vai precisar, o que pretendia vai precisar de mais uma aula, de repente vai adaptar a outra pra ta novamente discutindo o que foi a primeira e depois iniciar aquilo que tava. Isso é assim. Isso é uma coisa, por isso que tem o relatório também, né?

M: Isso é um plano, né.

(Anexo 42, CD)

Observa-se no discurso da professora orientadora a superação de preocupações com o tempo e a preocupação com o aprendizado, por meio da possível maleabilidade do plano de ensino.

O pensamento de Marcelo com relação ao conteúdo aparece um pouco modificado, quando avalia juntamente com a professora orientadora e a professora coorientadora, a 4ª aula ministrada por ele, sobre receptores da pele, depois de um mês e dez dias de vivência direta na sala de aula:

M: Acho que foi válido, né. A gente só viu ali tato e paladar, bem por cima ainda assim, né

PCO: É, o que eu te falei da outra vez. Essa matéria eles já tiveram, né. Na verdade a gente ta fazendo uma retomada de algumas coisas, que se fosse no conteúdo normal, a gente estenderia, né? Por que agora o quê que ia fazer a partir da aula prática? A gente ia pra sala de aula, começava o conteúdo. O tato, a pele, ia trabalhando com mais tempo. Mas como eles já tiveram esse conteúdo, a gente ta fazendo atividade, só uma revisada.

(Anexo 41, CD)

Ao caracterizar a aula como uma revisão, a professora coorientadora expressa seu conhecimento sobre os conteúdos trabalhados anteriormente pelos alunos. Além disso, é possível observar no diálogo sua influência direta no planejamento da referida aula. Assim, quando o licenciando afirma: *Acho que foi válido* [...]; devemos considerar a antecipação e a relação de forças que podem estar influenciando na produção desses sentidos, já que, na seqüência, ele expressa: [...] *apesar de que nunca vai dar tempo de passar tudo* [...], confirmando sua preocupação com a quantidade de conteúdo ministrado.

A angústia de Marcelo em relação ao tempo/conteúdo é reforçada na fala:

Eu acho legal. De repente, eu não sei como vão ser as próximas, mas nem precisa sair da sala pra fazer essa prática ali. Que acaba que perde tempo assim, de juntar os alunos. Não sei se precisava ser no laboratório. Daí tinha vários moleques que ficavam mexendo no microscópio. (Anexo 41, CD)

Mais uma vez, aparece sua tendência à valorização do conteúdo e preocupações com tempo, e neste caso, em detrimento do favorecimento de vivências as quais, por vezes, grande significado tem aos alunos. Ao mesmo tempo frente ao conflito entre fazer uma atividade mais prática que ele achou válida e perder tempo para organizar os alunos, Marcelo utiliza de uma estratégia de enfrentamento desse conflito, assumindo-o, no entanto, busca uma solução paliativa e de curto prazo para contorná-lo, qual seja: desenvolver a atividade na

própria sala de aula. Beach e Pearson (1998) descrevem esse comportamento como modo de enfrentamento de conflitos por professores inexperientes, porém, afirma que nesse caso, os professores mantêm intactas suas crenças, sem questionamento das mesmas sobre ensino e aprendizagem.

Na tentativa de fazer o licenciando refletir sobre a importância de utilizar outros espaços para o desenvolvimento de aulas, a coorientadora afirma: [...] *É, mas, na sala é tudo igual, entende?* [...].

Marcelo concorda com a coorientadora, mas, dá relevância à questão do tempo: *Não, mas mais pelo tempo que perde assim de ta se deslocando, assim, sabe? Eu não sei*

Então a professora orientadora, pondera: *Como é tua a primeira aula, de repente até que não perdeu muito tempo, porque eles meio que foram direto, mas, uma aula perdida no meio das outras, assim, até deslocar, acomodar eles e voltar* [...]. Essas afirmações dão pistas dos discursos que podem estar presentes na formação discursiva da licenciatura relacionados ao modo de desenvolvimento de aulas, os quais podem estar influenciando no processo de significação do licenciando por meio da memória discursiva.

Então, a coorientadora querendo reforçar a importância da utilização de outros espaços escolares na formação do aluno, enfatiza:

É, eu acho assim ó, numa escola que não tem outro espaço, é legal ver que uma aula prática dá pra fazer na sala de aula, não precisa de laboratório pra fazer. Mas, quando os professores fazem sempre sem usar o laboratório, [...], porque no primeiro ano já tem aula de laboratório. Na oitava não, então qualquer saída pra eles é bom. Eles acham bom. (Anexo 41, CD)

O licenciando, utilizando de suas observações, após a realização dessa experiência, afirma: *Eu vi que eles gostaram de ta lá. Estavam curiosos e alguns com medo de ver os bichos* [...]. *Outros querendo ver os bichos. Loucos pra ver o microscópio* [...]. Observa-se que o licenciando “desfoca” do tempo e do conteúdo e volta seu pensamento para o interesse os alunos. Priorizando, nesse momento, o entusiasmo dos alunos com os assuntos de Ciências em um ambiente diferente da sala de aula.

Segue o diálogo com reflexões acerca da importância de experiências em outros espaços, além da sala de aula:

PCO: [...] num conteúdo normal, sétima série, eles estão nessa aula prática, eles têm interesse em microscópio, porque não mostrar a célula da pele

M: É

PCO: a cebola

M: da mucosa da boca

PCO: da mucosa da boca, né

M: Claro que é importante

PCO: E é coisa que eles têm interesse e é isso que eu to te falando, oh, eu acho legal

M: Eu acho interessante sair da sala de aula, assim

PCO: Eles acham bom. Vós ver que sempre eles acham bom. Mesmo que seja assim, oh. Ah, vou falar de planta. Não vou fazer nada com a planta, mas a gente vai olhar lá na rua a planta. Daí eles já mudam, já prestam atenção. Bem interessante, assim.

(Anexo 41, CD)

E Marcelo faz relações com a participação dos alunos na aula prática que ministrou, retomando a questão que o preocupa em torno do maior tempo necessário para a participação dos alunos:

M: Essa parte de ser a cobaia [referindo-se à participação como voluntário para execução da prática]. Todo mundo queria ser a cobaia

PCO: É

M: Tentar explicar com um exemplo. Se tentar fazer todo mundo não vai dar tempo. Aí “Ah, eu quero fazer, eu quero”

(Anexo 41, CD)

A professora coorientadora fala de sua experiência anterior com a mesma dinâmica em aula a fim de subsidiar as reflexões de Marcelo sobre sua aula:

PCO: Olha só, sobrou tempo. Mostre o negócio da pessoa ainda deu pra eles escreverem, né. E quando eu fazia essa aula, dava tempo só de

fazer aquilo ali porque eu deixava na mão deles, um pouco, né.

M: Ahã

PCO: E tu dominaste a experiência. Foi mais uma demonstração, né. A do espetar, não. As outras, sim, né? [...]

M: Ahã

(Anexo 41, CD)

O fato de a aula ser referente a um assunto já visto na série anterior, seu planejamento e execução foram diferenciados o que tornou possível, reflexões sobre os resultados obtidos com o desenvolvimento da mesma, como pode ser verificado no diálogo a seguir:

PCO: É que esse conteúdo foi só uma revisão, são só algumas coisas

PO: Buscou algumas coisas. [...]. [...] É porque vocês têm uma seqüência diferente, né? Não é uma prática pra depois jogar conteúdo, né?

PCO: É, isso que eu to dizendo. Num conteúdo assim durante o ano, ao longo do ano. Se isso fosse na sétima série e o conteúdo fosse esse, essas imagens tu mostrarias em outra aula então essa aula eles poderiam ficar mais

M: Seria só pra

PCO: Só pra fazer a prática. É daí o que eles poderiam fazer: aquela do cotonete [experiência para detectar receptores de sabores], botava um copinho em cada mesa

M: Ahã, cada grupo fazia o seu

PCO: E eles iam fazendo. Daí dá mais certo. Não deu muito certo.

M: É, não deu muito certo

PCO: Um induzia o outro

M: É que eu queria que fosse só um ali na verdade, mas aí foram tantos, né “ah, eu também quero, eu também quero”

PO: É, mas é uma coisa que é legal, né?

M: Não, eu acho. Por mim eu queria fazer com todos assim [a experiência], sabe? Mas acaba que não dá tempo de fazer as coisas direito. Aquela

proposta que era pra ser a aula eu tinha que; era pra eles escreverem depois e tudo mais.
(Anexo 41, CD)

Observamos com o fragmento acima que apesar da consciência de que o modo como a prática foi desenvolvida não deu muito certo, persistem as preocupações de Marcelo relacionadas ao tempo para o desenvolvimento dos conteúdos durante as aulas.

Na entrevista realizada no final do estágio, a questão do tempo não foi citada pelo licenciando que, quando questionado com relação ao conteúdo ministrado aos alunos durante o ECS afirmou:

Eu acho que é abordado do mesmo, de repente até de uma forma melhor que o método tradicional. Foi visto harmônio até acho que num nível, assim, mais específico do que estaria num livro do primeiro grau. O conteúdo a partir das dúvidas deles dá pra trabalhar muita coisa [...].
(Anexo 10, CD)

Ainda na mesma entrevista, com o intuito de evidenciar sentidos construídos sobre a preocupação inicial do licenciando relacionados à dinâmica das aulas e o conteúdo a ser ministrado, dá-se o seguinte diálogo:

P: O número de aulas expositivas foi reduzido, também. Na tua opinião isso traz prejuízo?

M: De forma alguma.

P: Faltou conteúdo?

M: Eu acho que não.

P: Tu achas que os alunos aprenderam menos?

M: Tá querendo minha opinião? Porque eu não tenho com o que comparar, mas, eu acho que eles não perderam nada se fosse diferente. Pelo contrário.

(Anexo 10, CD)

Nesse diálogo, transparece uma satisfação do licenciando com relação ao conteúdo ministrado, fato que pode ter silenciado sua preocupação com o tempo. Devemos considerar, entretanto, que apesar de transmitir certa insegurança em sua fala: *Tá querendo minha*

opinião? Porque eu não tenho com o que comparar..., a qual evidencia ausência de experiência docente anterior com esse conteúdo, o licenciando construiu sentidos sobre o tema, fundamentado na variedade de materiais que foi utilizada durante o planejamento das aulas, incluindo os livros didáticos para a série em questão. Além disso, fica evidente no diálogo anterior, seu conhecimento sobre abordagem desse conteúdo no ensino médio, quando o mesmo expôs sua opinião sobre a profundidade em que o conteúdo é trabalhado nesse nível de ensino.

4.2.4. O funcionamento do GT1 e produção de sentidos durante o ECS

No ECS realizado, entendemos que as condições de produção de sentidos foram diferenciadas, determinadas não só pela especificidade do próprio GT com relação aos sujeitos e ao contexto de seu desenvolvimento, mas também, pelos pressupostos que fundamentaram a estruturação do estágio proposto nesta pesquisa; quais sejam: possibilitar um espaço de interlocução entre os componentes do GT e valorizar a participação do professor da escola e de seus saberes. Sobre esses aspectos discorreremos a seguir.

A voz da professora da escola com sua efetiva participação durante o desenvolvimento do estágio permitiu que seus saberes significassem na construção de sentidos por parte do licenciando.

Imerso no contexto da escola, auxiliado pela professora que estava atuando em seu local de trabalho, já durante o período de observação emergiram, nas reuniões do GT, preocupações do futuro professor com relação ao processo de ensino e aprendizagem. Essas preocupações surgiam a partir da relação que ele estabelecia entre o que vivenciava e seu imaginário sobre a escola e sobre os processos que nela ocorrem. Apoiamos nossas observações em Bejarano e Carvalho (2003a), para esses autores *“Professores novatos ao observarem a realidade de seu trabalho apoiando-se em suas crenças podem desenvolver conflitos ou preocupações educacionais, especialmente em contextos que afrontem essas crenças”* (p.2). No entanto, não podemos deixar de considerar possíveis antecipações do estagiário ao construir seus sentidos pelo processo de avaliação ao qual estava submetido ao cursar a disciplina de Prática de Ensino.

Em nossa análise, remetemos essas preocupações, a dizeres presentes no discurso do licenciando os quais poderiam estar sustentado

seu imaginário. Ao fazermos esse exercício, identificamos sentidos oriundos de diferentes formações discursivas pelas quais ele passou funcionando em seu discurso por meio do interdiscurso; ou seja, permitindo remeter o dito [...] *a toda uma filiação de dizeres, a uma memória, e identificá-lo em sua historicidade, em sua significância, mostrando seus compromissos políticos e ideológicos* (ORLANDI, 2003, p.32).

Buscamos no discurso produzido pelo GT ao longo de todo o estágio, pistas que nos indicassem a possibilidade de questionamento e (re)construção dos sentidos construídos pelo licenciando ao longo de sua vida acadêmica, o que só foi possível por meio da viabilização de um espaço de interlocução entre os sujeitos envolvidos, materializado nas reuniões do GT.

No entanto, somente o espaço físico não predispõe à interlocução, e devemos considerar, então, os interlocutores que materializados nas professoras orientadora e coorientadora e no licenciando, com suas histórias de vida, sentidos e objetivos em torno da educação possibilitaram o desenvolvimento do GT e a produção de um discurso que foi o nosso objeto de estudo.

Como um pano de fundo da interlocução que se deu entre os sujeitos participantes do GT estava a relação que se estabeleceu entre seus integrantes. E, pistas de como ocorria essa relação pudemos buscar analisando sentidos dos sujeitos presentes no discurso.

Influenciando essa relação entre os participantes do GT estava a visão que a professora coorientadora tinha de si – enquanto professora da escola, com saberes específicos¹⁷ relacionados ao papel que poderia desempenhar junto ao licenciando durante o estágio; e a visão que a professora orientadora tinha com relação ao papel que poderia ser desempenhado pelo professor da escola, construída a partir da formação discursiva da área da pesquisa em educação, como pode ser observado no fragmento da entrevista realizada com a referida professora:

E eu acompanhei, trabalhei com algumas pesquisas, né, com algumas atividades que era focada nessa relação de estágio. Eu participei daquele grupo de trabalho, né, onde eu era estagiária na época, daí tinha a orientadora de

¹⁷ Explicitados ao longo deste trabalho, já que a professora Coorientadora é ao mesmo tempo a autora dessa pesquisa; e nos objetivos de sua investigação estão pressupostos seus sentidos com relação ao papel que pode ser exercido pelo professor da escola durante o ECS.

estágio, tinha a professora da escola e a gente fazia algumas atividades, reuniões pra repensar a forma de estruturação dos estágios supervisionados. E essa experiência, de certa forma, tentei trazer, não como pesquisa, mas agora como prática mesmo, né, dentro da minha disciplina de Prática de Ensino, com os alunos assim. Então eu sempre busco, né, na medida em que eu me relaciono com os professores, trazer os professores pra ta discutindo junto a elaboração do plano de ensino. [...]. E sempre procuro ressaltar e enfatizar pros alunos que mostrem os planos de ensino pros professores, entreguem pra eles, que eles dêem suas opiniões. Não só quando eu to presente, mas nesses momentos que eles estão com os professores e eu não posso ta presente. Eles também discutindo, não só comigo, mas com eles também. Eu sempre procurei, né, ta trazendo essa experiência pras minhas disciplinas, né, de ter um contato mais estreito com o professor e ele ta participando dessa construção, né, não só como observador da regência. (Anexo 3, CD)

A imagem que a orientadora tinha do papel que poderia ser exercido pelo professor da escola no estágio, abria um espaço (lugar) que poderia ser ocupado pelo mesmo. No GT em questão, na medida em que a professora coorientadora ocupava esse lugar, imagens eram projetadas, o que lhe conferia certa posição. Considerando que, as palavras significam diferentemente de acordo com a posição do sujeito no discurso (ORLANDI, 2007); e que nesse modelo de estágio foi permitido à professora coorientadora ocupar uma posição, suas palavras significaram no discurso.

Assim, o modo como os sujeitos se viam e viam os outros componentes do GT compôs as condições de produção do discurso, pois, ao ocuparem determinadas posições, as palavras dos sujeitos participantes do GT significavam de uma maneira e não de outra, influenciando diretamente nos sentidos construídos pelo licenciando.

Nesse sentido, buscamos no discurso do licenciando antes do início do estágio, imagens trazidas de sua formação, com relação ao papel que professor da escola deveria desempenhar durante o estágio: ... *seria no sentido de ta me orientando no sentido de montar uma relação*

com os alunos dele mesmo e de tá me inserindo no conteúdo que ele tá trabalhando no momento. Também buscamos suas imagens quanto ao papel da professora orientadora: ... *no caso, mais na parte de planejamento de aula. Parte mais teórica, os Parâmetros Curriculares, como a gente tá vendo agora nos textos. Aí, eu realmente preciso de orientação nessa parte de montar as aulas, né. De pegar o material* (Fragmento da entrevista inicial. Anexo 5, CD). Seus sentidos nos remetem aos papéis comumente exercidos por esses profissionais durante essa fase da formação do professor; os quais por sua vez, se constituíram a partir do discurso dominante nas licenciaturas que coloca a escola como local de aplicação do conhecimento produzido nas universidades (DINIZ-PEREIRA, 2008). Ao professor da escola cabe a orientação sobre a inserção do estagiário em suas aulas e a localização do conteúdo a ser ministrado, sendo desconsiderado outros saberes construídos a partir de sua prática no contexto escolar, que por vezes, os professores orientadores de estágio das universidades não dominam.

Lançamos novamente o olhar para esse aspecto a partir dos sentidos construídos pelo licenciando durante o estágio realizado por meio de GT, com a coorientação do professor da escola. Esses papéis apareceram modificados em sua visão. Nas palavras do licenciando:

:

É o meu caso foi diferente e foi bom pra mim. Eu tinha a professora da escola trabalhando junto comigo. [...]. Com a professora coorientadora foram vários encontros, a proposta era realmente de trabalhar junto assim, de ta construindo as aulas juntos. Era uma relação assim de ta construindo e aplicando as aulas.

(Extraído da entrevista final. Anexo 10, CD)

E com relação à visão que construiu sobre o papel desempenhado pela professora orientadora ele expressa:

Eu a vejo mais assim como a pessoa que fazia as ligações das coisas e pra dar uma assessoria teórica, montar essas coisas, fazer relatório. Na parte da aula em si era mais com a professora coorientadora mesmo. [...]. A ação dela era mais essa, mas de ta fazendo contato com a escola também. (Extraído da entrevista final. Anexo 10, CD)

Podemos relacionar os papéis desempenhados pelos professores da escola e da universidade com os saberes específicos de cada espaço da formação (TARDIF, 2002). Ao afirmar que construiu as aulas junto com a professora da escola, concebe o espaço escolar como local de produção, superando-o como local de aplicação de conhecimento e técnicas. Desse modo desenvolveu saberes experienciais, que provém da prática, na escola e com apoio da professora que nela atua.

Sentidos relacionados ao seu papel e ao papel desempenhado pela professora coorientadora aparecem no discurso da professora orientadora e foram ao encontro daqueles construídos por Marcelo:

Como eu acompanhei vários estágios, eu não tive o mesmo acompanhamento que a coorientadora teve com o Marcelo, porque eu tenho orientações com os outros, então a gente tinha em alguns momentos específicos uma conversa com nós três, né, o estagiário, a coorientadora e eu. Então, o que eu acho do meu papel, ele me sobrecarregou menos. Como eu tenho vários estagiários, eu acho que eu consegui dividir as funções de supervisão com essa coorientadora. Então o meu papel de mediação ele foi compartilhado. Então de certa forma ele não veio só com saberes e com vivências do ensino de graduação com a formação inicial. Acho que trouxe esses elementos mais efetivos das vivências da professora, da escola. [...]. Então, eu acho que o meu papel foi de mediadora, de orientação, mas ele teve um peso menor. E eu acho que a coorientadora, ela esteve junto comigo, o papel de mediação, o papel de orientação, que talvez nos outros estágios fique um pouco mais na minha responsabilidade; a divisão já é mais assimétrica, né. (Extraído da entrevista da professora orientadora. Anexo 3, CD)

Ao afirmar: *eu não tive o mesmo acompanhamento que a coorientadora teve com o Marcelo, porque eu tenho orientações com os outros*; deixa indícios de que a professora coorientadora teve maior aproximação com o estagiário do que ela; aproximação que aos olhos de

Marcelo possibilitava um trabalho conjunto, uma construção conjunta das aulas.

Essa relação que se estabeleceu funcionou no estágio, segundo a orientadora, possibilitando o compartilhamento do papel de supervisão; agregando aos saberes e vivências do ensino de graduação, disponibilizados pela professora orientadora, elementos específicos das vivências na escola, viabilizados da professora coorientadora.

Além disso, quando comparamos o dito pela orientadora: *meu papel foi de mediadora, de orientação, mas ele teve um peso menor*; com o dizer do licenciando: *Na parte da aula em si era mais com a professora coorientadora mesmo*; identificamos no discurso produzido sobre o desenvolvimento do GT os papéis que se estabeleceram a partir dessa interação, os quais influenciaram no desenvolvimento do estágio e na formação do futuro professor. Identificamos também, a potencialidade dessa relação para o reconhecimento dos diferentes saberes que constituem o saber docente.

Aspectos positivos em relação a esse envolvimento entre os integrantes do GT, mais especificamente relacionados aos saberes específicos da prática da professora coorientadora na escola, considerando o contexto escolar, também apareceram no discurso da referida professora:

Então, o ponto positivo é porque o acompanhamento foi serial, né. O Marcelo teve desde o início apoio e foi sempre amarrado com a professora, né. [...] ... as condições de produção ali serem outras, possibilitou sair desse conteúdo pré-estabelecido, desse planejamento inicial que, de repente, o outro professor teria, e inserir um tema que foi discutido com os próprios alunos da escola. Então ela teve desde o início outra abordagem, né, porque saiu do conteúdo, possibilitou aos alunos escolherem e a partir dali levantar aquelas questões, levantar outras, outros conteúdos que não aqueles que a gente ta normalmente, né, acostumados na escola. Nos outros estágios até aparece, mas às vezes aparece pontualmente em uma, duas aulas e nesse ele foi o central, né. Deslocar desse planejamento, desse currículo mais tradicional. Então, ele tirou todas essas amarras. Eu acho que isso é um ponto muito positivo porque permitiu ao aluno uma vivência

onde ele não precisou ficar tão amarrado a um currículo já pré-estabelecido. Ele pode ter uma vivência onde outros conteúdos, outras formas de relações puderam ser estabelecidas, né. Então ele teve essa vivência com a professora e que isso, normalmente, a gente não consegue. Pelo menos não dessa forma tão articulada, né. [...]. Por que acontece que às vezes o aluno propõe, a professora concorda, mas ela de certa forma não participa e não se envolve da mesma forma, né. Ali ele teve todo o apoio, né, todo o subsídio pra fazer... .

(Extraído da entrevista da professora orientadora. Anexo 3, CD)

O fragmento evidencia o papel desempenhado pela professora coorientadora e a influência de sua prática no desenvolvimento do estágio. Fato que só foi possível com configuração do ECS como um espaço interlocução entre os sujeitos envolvidos e seus diferentes saberes, viabilizado pelo reconhecimento da diversidade desses saberes, principalmente pelas professoras orientadora e coorientadora do estágio.

Nesses moldes, o ECS possibilitou a inserção do estagiário no espaço escolar e a vivência de um processo de construção de sentidos pelos alunos do ensino básico a partir de um planejamento mais maleável, distanciado da cristalização dos conteúdos formais das grades curriculares. Isso fomentou novas possibilidades de ações durante a prática e maior articulação entre saberes de diferentes campos que constituem a docência.

A relação entre os integrantes do GT estabelecida nessas bases resultou em momentos férteis de discussões, nos quais os aspectos por nós analisados - definidos no corpus de nossa análise a partir de nosso olhar ao discurso produzido ao longo de desenvolvimento do GT; mais relacionados à (re)construção ou não de alguns dos sentidos construídos anteriormente pelos licenciandos, estavam interligados e permitiam reflexões de muitos outros aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem: metodologias de ensino; avaliação; planejamento; gestão da classe, entre outros; bem como, aqueles mais relacionados ao processo da formação do sujeito como professor: a mudança de posição de aluno para professor; a relação com os alunos; os sentidos construídos sobre a escola e os processos que nela ocorrem.

4.3. UM OLHAR AO DISCURSO QUE SUBSIDIOU A PRODUÇÃO DE SENTIDOS NO GT2 E GT3.

Antes de iniciar as análises referentes aos GT2 e 3 devemos discorrer um pouco sobre as aulas da disciplina de Prática de Ensino que antecederam a aproximação das licenciandas à escola.

Faz-se necessária essa reflexão, pois, como mencionamos no capítulo IV quando apresentamos a estruturação dos GT, esses se formaram já no início da disciplina de Prática de Ensino, sendo que as três alunas matriculadas na referida disciplina compunham os GT desenvolvidos naquele semestre. Além disso, a professora coorientadora participou de todas as aulas ao longo do semestre, tendo como objetivos o acompanhamento delas para o desenvolvimento de sua pesquisa, mas também, fazendo parte do Grupo de Trabalho como a professora da escola que teria a função de coorientadora do estágio.

As discussões realizadas nas aulas contaram com a participação de todos os integrantes dos GT. Por isso consideramos essa aproximação como uma condição de produção do discurso gerado a partir desses grupos, na medida em que, situamos a Disciplina de Prática de Ensino e o ECS que faz parte dela, como uma etapa que deve ser cumprida pelas licenciandas, na qual elas estavam sendo avaliadas. Assim, não podemos deixar de considerar o mecanismo de antecipação e a relação de forças que podem ter permeado o discurso produzido de uma forma mais efetiva, principalmente pelo conhecimento anterior que os sujeitos tinham em relação aos sentidos concebidos pelos outros integrantes do GT. Nessa direção faremos algumas reflexões a seguir.

Foram realizadas três aulas da Disciplina de Prática de Ensino antes de iniciar o período de observação na escola. Na primeira aula realizada no dia 03 de março de 2009, foram apresentados e discutidos: o planejamento da disciplina; a forma de avaliação; e um pouco sobre o trabalho desenvolvido na escola pela professora coorientadora. O planejamento referenciava os textos que seriam debatidos nas aulas subsequentes.

Na aula do dia 10 de março de 2009, foi debatido o texto: “A Escola como Espaço Sócio-Cultural”¹⁸. E, como tarefa para essa aula as alunas teriam que escrever sobre as lembranças que tinham da vida escolar. A professora da disciplina de Prática de Ensino iniciou a aula

¹⁸ DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996, p.136- 160.

buscando sensibilizar suas alunas sobre a importância que os professores da escola têm na formação do imaginário de cada um sobre como deseja “ser professor” e, em seu discurso dá voz à professora da escola. Nas palavras da professora da universidade:

... O que contribui que a gente achou legal, que usa como exemplo, né. Que a gente quer se parecer com aquele. Ou, aquele professor que a gente acha que foi péssimo mesmo, que a gente não quer se parecer com ele. Quer trabalhar de forma inversa daquela que ele trabalhava na escola, né, enfim. Acho que é legal a gente dividir o que está no nosso imaginário contando um pouquinho; e como é que isso pode contribuir pra nossa profissão e pra nossa formação como professor. Então professora, quer coordenar a nossa discussão inicial?
(Anexo 22, CD).

Ao dar a voz à professora da escola, a ela foi possibilitado ocupar um lugar, cujas imagens projetadas pelos sujeitos lhe conferiram certa posição no discurso. Assim, desde o início seu discurso dava pistas sobre como esta via a professora da escola, e certamente, seus sentidos significavam na produção de sentidos de suas alunas. Não se fez presente, nesse caso, o discurso dominante nas licenciaturas (DINIZ-PEREIRA, 2008) que, como já discutimos no capítulo III, silencia os saberes dos professores da escola.

Outro aspecto que consideramos importante no discurso produzido nessa aula e que pode ter influenciado nas condições de produção de sentidos durante o GT, refere-se à tentativa de desconstrução de sentidos trazidos por uma licencianda sobre a experiência que a mesma teve na Disciplina de Didática, quando foi fazer uma atividade de observação em uma unidade escolar. No fragmento do discurso abaixo a licencianda, Cecília (C), expressa sentidos sobre essa experiência os quais são confirmados por Sofia (S), outra licencianda:

C: ... eu saí de lá extremamente desmotivada. Todo mundo falando mal dos alunos, falando mal da educação. É uma obrigação e uma obrigação parece uma coisa ruim, né? E a relação que eles têm com os alunos é muito diferente da relação

que eu tive quando eu era aluna com os professores. [...]. [...]. Não elogiaram nenhum aluno. E a professora de geografia, que foi na série que eu fiz o pedaço da intervenção, ela tava corrigindo alguns trabalhos, assim sabe, quando eu tava na sala dos professores. E daí ela não lia, ela olhava o trabalho: Tá assim rabiscado.

S: Apresentável

C: Tem um risco e a letra é bonita: oito. A letra é feia ou qualquer coisa assim: cinco. Papel ta rasgado ou amassado: cinco. Ela não lia uma página. Tipo, naquela hora assim que eu tava bem empolgada com a intervenção. Daqui uns 10 minutos eu ia estar lá com eles. [...]

S: Isso é até na faculdade. Tem professores que, ou não lêem, ou dão dez pra todo mundo ou dão pros monitores corrigirem tudo.

(Anexo 27, CD)

Frente aos sentidos construídos pelas licenciandas em torno da relação entre professores e alunos da escola básica e sobre o processo de avaliação por parte dos professores, a professora orientadora utiliza sua experiência como professora da escola pública com o objetivo de contextualizar possíveis condições de produção desse discurso por parte de professores da escola; Desse modo, contraria uma postura comumente observada de crítica à escola e aos professores que nela atuam, na qual não prevalece a busca de um entendimento das razões que estão influenciando nessas situações. Esse “*criticismo vazio*” (PIMENTA e LIMA, 2008) pode ser identificado no discurso das licenciaturas, e segundo as autoras, resulta de uma modalidade de estágio que buscava o desenvolvimento da criticidade dos licenciandos a partir da escola e de seus profissionais.

Observamos também que a referida professora não deixa de evidenciar os problemas que podem ser gerados a partir da construção desses sentidos. Assim, expressa seus saberes relacionados ao ensino básico:

Bom, eu na minha experiência de professora de escola pública, também já presenciei isso na sala dos professores e tal. Isso é uma coisa mais ou menos comum de acontecer, especialmente na escola pública. Por uma série de coisas, né. A

gente tem que pensar que esse discurso dos professores ele é uma construção, também o quadro social, né. Da condição do sujeito, não só do trabalho dele, da relação que se estabelece ali. Então, é um pouco complicado a gente avaliar, né, o discurso desses profissionais. Mas, eu acho que a gente não pode deixar de perceber que é um discurso complicado. São pessoas que tão trabalhando com a formação de outras pessoas e se já vai pra sala de antemão com uma visão assim, [...]. Isso vai influenciar no trabalho... [...]. Muitas vezes por várias questões, não é uma só, né. E tem a questão salarial, que é a que mais se fala; que é uma coisa que realmente complica a situação.

(Anexo 27, CD)

Buscando apoio ao seu discurso e com o objetivo de promover reflexões sobre os sentidos das alunas com relação ao trabalho do professor, dá voz à professora da escola e mostra seu conhecimento com relação ao contexto em que o estágio de suas alunas será desenvolvido, sugerindo tratar-se de um espaço diferenciado com relação às condições de trabalho do professor:

Mas, a gente não pode só pensar assim, né, dessa forma. Só no lado que é problemático. Não sei professora, como é a tua vivência nessa escola que é diferente, que o professor tem outra condição de trabalho, o discurso é semelhante, ou você acha que a coisa se modifica?

(Anexo 27, CD)

Nessa direção, tanto a professora coorientadora como a orientadora, expõem a partir de suas vivências na escola, os saberes que construíram sobre a questão em discussão. Aspectos relacionados à complexidade que é a sala de aula por ser composta por alunos cada qual com sua identidade, com sua história de vida, sua realidade, seus problemas individuais, entre outros, foram levantados pela professora coorientadora:

Não, eu acho que o professor na escola, em qualquer que seja, pega ali o reflexo da sociedade.

Então tu tens numa sala com 25 crianças, ali na escola é tudo heterogêneo, não tem uma classe social, é tudo misturado e tu tens atrás de cada criança uma família e ali dentro tem aquela explosão. [...]. E é estressante o trabalho do professor na escola porque ele lida com todos os problemas, com a violência, com tudo, com anorexia, tudo que ta aí, tem lá dentro.
(Anexo 27, CD)

A tensão que pode surgir para o professor ao ter que lidar com determinadas situações de pressão e o apoio que, por vezes, necessita para enfrentá-las, também foi contextualizado pela coorientadora e discutido durante a aula com a professora orientadora posicionando-se na mesma direção:

PCO: Agressividade, então tu és agredido e não podes agredir. Não podes reagir de alguma forma grosseira, às vezes dá vontade. Então acho que em algumas horas, a gente é humano e explode. Não na sala, não com aluno, mas fala depois. Despeja: “Não aguento mais”. Às vezes acontece isso, né. Por que tu és submetido a uma tensão.

PO: É isso que tu falas da sala dos professores, que tu vivenciaste, é isso.

PCO: É reflexo.

PO: É. É um momento de desabafo. E encontra um conforto quando alguém diz assim: “olha eu também acho isso”.

PCO: É, “isso acontece comigo também; O problema não é só teu; isso acontece comigo”. Porque a sociedade ela ta assim, né. É uma agressão em tudo, no trânsito, vocês devem conviver como eu. O trânsito, tudo é estressante. Tu estás numa fila quilométrica, alguém vai lá e fura a fila. E isso acontece dentro da sala; Um passando por cima do outro. São valores, tudo que ta ali na relação da sociedade. Ta em crise. E às vezes é isso que acontece, assim. Apesar de eu nunca ter presenciado todo mundo falando mal do aluno. É lógico que a gente diz: “eu não aguento mais esse aluno ou essa turma; não dá mais pra dar aula ali” Divide com alguém, isso acontece. Mas depois a gente volta; tem aluno que tu dizes

que não podes nem ver e tu vêes e abraça. Dá aula.
Mas, é o stress mesmo ...
(Anexo 27, CD)

A coorientadora procura situar o contexto da sala de aula, em que o professor é o mediador, como um espaço onde estão refletidos os valores e as relações que se estabelecem na sociedade; e estão, segundo ela, em crise. A partir desses argumentos justifica que algumas manifestações dos professores podem ser momentâneas, determinadas por situações estressantes vivenciadas em seu cotidiano.

Buscando contextualizar ainda mais o espaço escolar a fim de subsidiar os sentidos que as professoras expressam sobre ele, a professora orientadora remete ao texto proposto para a aula e utiliza sua experiência na escola buscando caracterizar a diversidade que constitui aquele espaço também no que se refere ao grupo de profissionais que nela atuam:

É uma relação meio conturbada assim, né. E também tem contradições o tempo inteiro na escola, até pelo fato de ser heterogêneo, de ter essa diversidade cultural como ele coloca aqui no texto, né: “É muito diverso”. Então você toma contato com pessoas de mundos diferentes, praticamente, né? Tem visões completamente diferentes sobre as coisas. Visões diferentes das nossas, inclusive. Então a gente acha que é importante alguma coisa que as pessoas acham que não. Então, não são poucos os, a própria direção da escola, nem sempre o grupo de professores é afinado, pra trabalhar. (Anexo 27, CD)

Ela é, então, complementada pela professora coorientadora que procura evidenciar, por meio de sua experiência, um lado mais positivo da situação em questão:

É, e também tem um detalhe saber que tu podes fazer alguma coisa nessa explosão é que é legal. Acho que isso que é legal na função de professor. É saber que tem aquela diversidade toda e que por algum fio tu podes unir num objetivo que seja, né, entender o mundo, entender algum pedacinho

daquilo ali; conseguir responder, ou então conseguir olhar uma coisa e analisar e tomar um posicionamento. Então acho que aí é que é legal pra gente. Essa função que é legal do professor. É saber que pode dar um caminho pra pessoa que ta perdida ali, né? Às vezes. Têm muitos. (Anexo 27, CD)

E, mais uma vez a professora orientadora referencia na literatura argumentos os quais fornecem pistas do que pensa sobre educação e o trabalho do professor:

Tem um autor que fala, Maturama, ele fala: “Não dá pra ser professor sem utopia” porque uma crítica, né, ao discurso da educação progressista é que ele é utópico. E esse autor, ele contrapõem isso, né. Ele diz que não dá pra fazer educação sem utopia. “Se você quer ser professor pra gerar mudança, você tem que ter utopia”. Tem gente que diz que não adianta nada, que não tem jeito e essa pessoa vai trabalhar como professor. Que horrível que deve ser isso, né? Ser o que você detesta e ter que trabalhar, né, detestando o que faz?
(Anexo 27, CD)

Os fragmentos expostos acima evidenciam que apesar do enfoque diferenciado, os sentidos expressos pelas professoras remetiam a discursos semelhantes, oriundos tanto do espaço escolar como da academia, já que ambas tinham experiência nessas duas áreas de formação. Nesse sentido, não podemos desconsiderar os efeitos desses discursos na produção de sentidos durante o desenvolvimento dos GT, influenciando, principalmente, no imaginário das licenciandas relacionado à escola na qual desenvolveriam o estágio e à professora coorientadora; esse imaginário, por sua vez, colocou em jogo no discurso as relações de sentidos e de força e a antecipação (ORLANDI, 2003).

Para a aula realizada dia 17 de março de 2009, foi proposta a discussão do texto: “Tornando-se Professor de Ciências: Crenças e

Conflitos”¹⁹. Como objetivos, a professora da Disciplina de Prática de Ensino, deixou claro a importância que dava para reflexões sobre as seguintes questões:

... De como é que a gente se forma professor? Que influências que a gente recebe pra produzir esse imaginário que a gente tem do que é ser professor? Como é que a gente vai se situando e mudando essa relação inicial que a gente tem [...]. Eu gostaria que vocês aprofundassem no texto, que vocês apontassem coisas que vocês acharam relevantes. Coisas que vocês já tinham pensado ou coisas que surgiram agora pra vocês, depois dessa leitura do texto e situassem essas coisas com as histórias de vocês também. Porque eu acho que é legal a gente fazer isso, né. Como é que a gente se sente agora. Pensar um pouco nessas coisas, né. E, eu acho que a professora da escola também pode ajudar.
(Anexo 23, CD)

As discussões sobre a constituição das crenças educacionais e a influências dessas na formação do professor possibilitaram às licenciandas pensar sobre uma questão, que apesar de já ter sido trabalhada por elas, não foi abordada da mesma forma em outras disciplinas, como mostra o fragmento do diálogo no qual estão expressos sentidos de Sofia (S) e Fernanda (F).

S: A gente viu, né, em outras disciplinas, que com certeza o modo com que você foi ensinado enquanto aluno, o método dos professores vai influenciar. Só que achei legal esse jeito de crenças que ele colocou, porque você vai construindo as suas crenças. Eu nunca tinha pensado por esse lado e também eu nunca tinha ouvido ninguém falar dessa forma. Eu achei bem legal. E realmente essas crenças vão definir como ele vai atuar. E dependendo, se elas são muito enraizadas, ou não; se ele vai poder ser mais

¹⁹ BEJARANO, N.R.R.; CARVALHO, A.M.P. Tornando-se Professor de Ciências: Crenças e Conflitos. *Ciência & Educação*. V.9. n.1, 1-15, 2003.

flexível, se ele vai mudar, ou não; se deveria de manter aquelas crenças. Achei muito legal.
F: Acho que não tem como não influenciar. Tantos anos na escola e na faculdade. (Anexo 23, CD)

No contexto da disciplina em andamento, a professora buscou resgatar na memória de suas alunas possíveis professores que serviram de modelos para elas; e, situou um pouco o papel que essas construções anteriores podem exercer como pré-conceitos, ou conceitos anteriores, os quais, segundo ela, fundamentam antecipações em relação à escola e aos processos que nela ocorrem. Em suas palavras:

Eu queria que a gente pensasse um pouco essa questão aqui de pré-conceito. Porque a gente sempre tem, né? Até chamar de pré-conceito, conceito anterior. A gente sempre vai com antecipações, né? que a gente faz do que vai ser, como é que vai ser a escola? de como vai ser a turma que eu vou trabalhar? como é que vão ser os meus colegas professores? o que é essa profissão? o que é ser professor?... tanta coisa, atualmente, com relação a isso, que também ajuda a gente não querer ser professor ou ser professor diferente dos que estão aí. São coisas que a gente vai assumindo, coisas que a gente vai fazendo pelo caminho, de acordo com o contexto que ta aí. (Anexo 23, CD)

E assim, abriu caminho para discussões acerca das diferentes crenças que normalmente são trazidas pelos professores e que foram construídas ao longo de toda sua vida escolar; e também discussões sobre o modo como os professores buscam soluções para as situações de conflitos quando suas crenças são postas em cheque durante a prática na escola. Ao abordar essas questões, fundamentando as discussões no referencial teórico citado acima, tanto a professora orientadora como a coorientadora disponibilizaram às licenciandas uma série de dizeres que fundamentam seus sentidos. Sendo assim, não podemos descartar, mais uma vez, as relações imaginárias que podem influenciar na produção de sentidos pelas licenciandas ao longo do estágio, a partir do discurso veiculado durante essas aulas.

Após essas aulas, teve início o contato das licenciandas com a escola, por meio da observação de aulas de Ciências nas turmas onde desenvolveram o estágio. Desse modo, as discussões durante as aulas de Prática de Ensino eram motivadas também por elementos trazidos por elas de suas experiências no espaço escolar.

Outro aspecto que consideramos relevante quando nos referimos ao discurso veiculado nas aulas da universidade ainda nesse período inicial, foi a discussão, na aula do dia 31 de março de 2009, de um texto produzido pela professora coorientadora sobre a proposta de ensino que desenvolvia na escola, intitulado: “Novos sentidos para velhas questões: limites e possibilidades de uma proposta de ensino em aulas de Ciências”²⁰. Essa decisão foi tomada em conjunto pelas professoras orientadora e coorientadora dos estágios, com o intuito não somente de situar as alunas no contexto em que desenvolveriam seus estágios, mas também, com finalidade de suprir algumas dificuldades que foram identificadas no GT1. Dificuldades essas, apresentadas no capítulo IV, quando nos referimos à estruturação dos GT e que estavam relacionadas à falta de clareza do licenciando a respeito da proposta de ensino utilizada pela professora coorientadora em suas aulas na escola. Ao possibilitarmos essas discussões, de modo semelhante ao que argumentamos sobre as discussões anteriores, veiculamos um discurso cujas filiações teóricas remetiam a sentidos construídos pela professora coorientadora sobre o processo de ensino e aprendizagem; os quais podem ter influenciado a construção de sentidos pelas alunas em formação; e estarão presentes nas discussões que faremos sobre os GT 2 e 3.

Nas considerações acima, abordamos aspectos que identificamos no discurso produzido nas aulas de Prática de Ensino. Esse discurso compôs o material de onde retiramos os dados de análise, pois, consideramos a constituição dos GT já a partir da primeira aula dessa disciplina na graduação. No entanto, o fato dessas aulas terem ocorrido antes do desenvolvimento do ECS na escola, a nosso ver, as discussões forneceram condições diferenciadas para a produção de sentidos pelas licenciandas ao longo do ECS, pois como já dissemos, subsidiaram o imaginário das mesmas sobre os sujeitos, sobre o contexto, e sobre o processo que estavam vivenciando; possibilitando

²⁰ PAULA, G.S.; CASSIANI, S. Novos sentidos para velhas questões: limites e possibilidades de uma proposta de ensino em aulas de Ciências. *Revista Sobre Tudo: Sobretudo leituras: Reflexões Teóricas e Metodológicas*. Florianópolis: UFSC. V.6. n.1, 2009, p. 148-169.

consequentemente, a ação no mecanismo de funcionamento do discurso, das relações de sentidos, das relações de forças e da antecipação.

4.4. O GRUPO DE TRABALHO 2 - GT2

Sofia, a licencianda participante do GT2, iniciou sua aproximação com a escola para o desenvolvimento do estágio por meio da etapa de observação. Nesse período observou três aulas da professora de Ciências de uma turma de oitava série, onde realizou o estágio, com o objetivo do conhecimento mútuo entre ela e os vinte e cinco alunos que compunham a referida turma. A partir daí, iniciou um trabalho em conjunto com a professora coorientadora, que assumiu as aulas nessa oitava série.

O discurso produzido ao longo desse trabalho desenvolvido em conjunto é que consideramos como fonte dos dados que analisamos, seguindo o mesmo caminho metodológico que utilizamos no GT1; ou seja, partimos da identificação, no discurso, de preocupações da licencianda com relação ao processo de ensino e aprendizagem, identificamos as condições em que essas preocupações surgiram e, investigamos a (re)construção de sentidos que a suportavam, considerando as condições em que isso ocorreu. No entanto, a emergência dessas preocupações ocorreu de modo distinto, quando comparado ao GT1, determinada principalmente pelas diferenciadas condições de produção em que ocorreu seu desenvolvimento, resultando também em uma diferente estruturação da análise, como discutiremos a seguir.

4.4.1. Preocupações com a dinâmica das aulas e com o silêncio

Optamos por analisar as preocupações com relação à dinâmica das aulas e as preocupações com o silêncio de forma conjunta, pois, como já dissemos, o discurso que subsidiou o desenvolvimento do ECS durante a disciplina de Prática de Ensino, modificou as condições de produção de sentidos ao longo do estágio; principalmente no que se refere à naturalização de algumas questões relacionadas à forma como as aulas eram desenvolvidas pela professora coorientadora. Além disso, o curto período de observação durante o estágio, em virtude da necessidade de afastamento da licencianda, impediu maior vivência em

aulas ministradas pela professora coorientadora, o que a nosso ver, pode ter influenciado na emergência de preocupações relacionadas ao modo como as aulas eram desenvolvidas pela mesma. Aprofundaremos a discussão dessas questões ao longo da análise.

Na primeira aula ministrada pela professora coorientadora e que foi observada por Sofia, realizada em 9 de abril de 2009, fizemos uma breve introdução do trabalho que seria desenvolvido na turma e, por sugestão da licencianda, realizamos uma atividade de “reconhecimento e descontração”, como ela descreveu em seu Diário de Campo:

... demos uma atividade de reconhecimento e descontração a eles. Eles tinham que fazer um desenho sobre algo que tinha a ver com eles, algo que eles gostassem. Depois recolhemos os desenhos e redistribuímos-os aleatoriamente para que eles descobrissem de quem era o desenho. (Eu e a professora também estávamos na brincadeira). (Anexo 11, CD)

Na reunião de avaliação e planejamento, realizada logo após essa aula, identificamos no diálogo entre a professora coorientadora (PCO) e a licencianda, questões que preocupavam Sofia (S):

PCO: Primeira aula da 8ª B e hoje foram as perguntas, a apresentação do trabalho e foi feita uma dinâmica. Ta foi legal. A sugestão foi legal também, acho que dá uma descontração, né. [...]

S: É. Às vezes sai um pouco fora do controle, né? Eles não se interessam muito.

PCO: É. Achaste que ali eles não estavam interessados?

S: Ahh, alguns.

PCO: O quê que tu vias ali que te pareceu isso?

S: Ahh. Eu achei que não tava significando nada assim, que eles não viam importância naquilo. Que era mais uma atividade qualquer. Que eles não queriam parar pra prestar atenção, enquanto o pessoal falava do seu desenho, poucos, né, prestavam atenção. (Anexo 26, CD)

Em seu diário de campo, Sofia também se referiu a esse momento da aula:

Eles ficaram um pouco dispersos e por isso ficou a dúvida se realmente foi uma atividade legal, pois poucos prestavam atenção quando alguém estava descrevendo o seu desenho e tentando adivinhar de quem era. (Anexo 11, CD)

Ao relacionarmos o dito em um momento, na reunião com a coorientadora: *Às vezes sai um pouco fora do controle, né? Eles não se interessam muito*; com o dito em outro momento, no diário de campo: *Eles ficaram um pouco dispersos e por isso ficou a dúvida se realmente foi uma atividade legal*, podemos identificar uma relação entre interesse e dispersão; se remetermos ao não dito, podemos afirmar que se o aluno não está disperso, está interessado. Ao consideramos o início do diálogo de Sofia com a professora coorientadora: *Às vezes sai um pouco fora do controle...*; encontramos pistas no discurso de que isso possa ser controlado; e verificamos o questionamento, pela licencianda, da validade no desenvolvimento de uma atividade nessas condições. O pensamento de Sofia encaixa-se nas crenças educacionais, citadas por Bejarano e Carvalho (2003a) que exemplificam a obsessão pelo controle da classe como uma crença de professores em início de carreira, os quais a relacionam com causas das performances de alunos e de professores.

Na seqüência do diálogo, durante a reunião do GT a professora coorientadora busca exemplos em sua vivência em sala de aula de que, por vezes, a falta de interesse é apenas aparente:

PCO: É tem essa coisa da idade, também, que a gente tem que ver. Porque essa idade eles fazem assim, eles conseguem fazer muita coisa ao mesmo tempo, é verdade...

S: Sim

PCO: Então, às vezes, parece que ele não tá nem aí, e no final se tu perguntares aquilo pra ele, ele sabe te falar alguma coisa a respeito, né. ... no ano passado tinha o estagiário..., no final ele até falava o nome do aluno: “a o fulano, ele parecia que não tava nem aí e foi o que melhor tirou nota na prova”. ... eu tenho a experiência com um guri da oitava, eu me lembro muito bem dele, e aí eu tava explicando e ele não tava nem aí, desenhando, aí

eu cheguei e perguntei: “e aí tu falas tal coisa e o guri: pá, tal, tal, falou tudo. Então, às vezes, a gente tem que observar, assim, cada aluno, porque às vezes ele parece que ta em outra e ele consegue, né. (Anexo 26, CD)

Frente ao que foi colocado pela professora, Sofia define melhor sua preocupação, relacionando-a a conversa:

S: Ah... É, mas, conversando eu acho que tu não consegues prestar atenção.

PCO: É conversando, não.

S: É. E eles estavam conversando bastante, ali.

PCO: É, era uma coisa mais espontânea também, né?

S: É. Daí eu meu pergunto assim, se foi realmente válida, né, e....

PCO: ah, se adiantou alguma coisa?

S: É. Ou se a gente só não perdeu tempo.

(Anexo 26, CD)

Encontramos nas preocupações de Sofia, expressas no fragmento acima, pistas de sentidos construídos anteriormente por ela que relacionam a necessidade de silêncio como forma de garantia de atenção e validade de atividades em sala de aula.

Buscamos identificar em seu discurso, discursos-outros, já-ditos, que constituem seus sentidos. Encontramos pistas da construção desses sentidos quando Sofia, ao lembrar aspectos positivos de vida escolar, refere-se à professora de Ciências que teve na quinta série do ensino fundamental:

[...] Uma coisa que eu acho legal assim, que eu lembro da sala de aula, é que eu tive uma professora de Ciências e ela era assim, muito linda, super arrumada e, ao mesmo tempo ela era a que mais conseguia colocar ordem na sala, fazer com que os alunos ficassem em silêncio, prestassem atenção na aula, só que ao mesmo tempo ela era bem querida, sabe? E eu lembro que eu adorava as aulas dela e eu sempre quis ser que nem ela assim: “AH, eu quero ser que nem ela um dia, não sei o que” e foi uma coisa que marcou muito. Eu nunca esqueço, assim, dela. Um dia se

eu for professora eu quero ser que nem ela: botar ordem na sala, e ao mesmo tempo, conseguir ter uma relação boa com os alunos. (Fragmento extraído da aula do dia 10/03/2009. Anexo 22, CD)

Observamos no dito por Sofia: *conseguia colocar ordem na sala, fazer com que os alunos ficassem em silêncio, prestassem atenção na aula*, pistas de como concebe uma sala de aula em ordem, ou seja: em silêncio. No dito:... *fazer com que os alunos ficassem em silêncio, prestassem atenção...*; relaciona o silêncio diretamente com a atenção; ou seja, diz: que o fato de estar em silêncio garante a atenção à aula; seu dizer pode remeter ao não dito: de que sem silêncio, os alunos não prestam atenção. Além disso, ao utilizar os verbos colocar e fazer refere-se às ações da professora; ao que a professora conseguia; e, ao concluir com sua admiração pela referida professora: *eu adorava as aulas dela e eu sempre quis ser que nem ela assim*; deixa pistas daquilo que compõem seu imaginário em relação ao papel que deve ser desempenhado pelo professor e pelo aluno, construído em modelo pedagógico pautado na racionalidade técnica. Essa estruturação transparece na dinâmica de transmissão-recepção de conteúdos como o modelo ideal de aula e deixa pistas da concepção empiricista-positivista de Ciência vivenciada durante sua formação (SILVA e SCHNETZLER, 2001)

Retomando o diálogo entre a coorientadora e Sofia, observamos que a professora busca aspectos positivos na atividade desenvolvida, apontado a socialização entre os próprios alunos e dos alunos com elas, que estavam iniciando seu trabalho naquela turma:

PCO: ... Bom com a minha experiência assim de professora, eu acho que a gente não perdeu tempo. É, eu acho que não. Porque mesmo que um conheça o outro, porque muitos conhecem, mesmo que os meninos tenham desenhado símbolo de futebol que daí eles sabem: que aquele é do palmeiras...

S: ahãm..

PCO: eu acho que mesmo tendo assim uma identificação na cara, é uma socialização.

S: É .

PCO: Eu acho que isso é válido.

S: É.

PCO: Até por nós, também. Vê, eles esqueceram da gente. A gente não faz parte do grupo deles.

S: É.

PCO: Nenhum achou que pudesse ser a gente.

S: É

PCO: E eu falei, oh, vou fazer o meu desenho...

S: Eu não sei se agente deixou tão claro também, né

PCO: É, mas aí também serviu pra chamar atenção que a gente faz parte do grupo, agora.

S: sim

PCO: Porque daí se alguém nem prestou atenção...

S: que a gente não é a parte, né...

PCO:É. Na hora que eu falei: “ó, ninguém lembrou da gente”. Alguns falaram: “ah, mas eu não sabia”, mas outros sabiam. Aí pelo menos eles: “ah elas também estão aqui”. Então, também tem esse lado.

(Anexo 26, CD)

Os objetivos iniciais da atividade eram: reconhecimento e descontração. Para a coorientadora esses objetivos pareciam ter sido alcançados. Já no início da reunião ela opinou sobre a atividade: *A sugestão foi legal também, acho que dá uma descontração...* E, durante a reunião de GT, a coorientadora buscou valorizar a atividade centrando no outro objetivo que era de reconhecimento, salientando que ao final as duas pessoas novas naquele grupo, por terem sido esquecidas na brincadeira, foram reconhecidas pela turma.

Sofia então retrocede e vê aspectos positivos na aula:

S: É. É e também, tem um ou outro que você viu que era bastante interessado assim, que na hora de descrever o colega, descreveu por que, assim bem legal. A que falou da pescaria, lá: “ah, então porque ele é uma pessoa calma, então eu acho que quem gosta de pescar é calmo e o Guilherme é calmo, então eu acho que é ele. Que era o que a gente queria mesmo, né. Uma característica da pessoa pra explicar o porquê do desenho.

PCO: É.

S: então teve assim, né, um ou outro que...

PCO: É. Eu acho que não é perda de tempo, não. Que é bem legal e vale a pena. Pelo menos pra

gente. Pra eles verem que a gente faz parte do grupo, vale, né. Foi bem legal.

Notamos que Sofia tinha uma expectativa com relação à atividade e que esta não foi desenvolvida como esperava. Quando analisamos o que foi proposto aos alunos, nas palavras de Sofia: que eles fizessem *um desenho sobre algo que tinha a ver com eles, algo que eles gostassem*; verificamos que muitos desenharam o símbolo do time de futebol que torciam, sendo facilmente identificados pelos colegas. Isso gerou a participação de muitos que tentavam identificar o autor do desenho, além dos comentários posteriores com relação ao acerto ou erro na identificação. Sofia sugeriu a atividade imaginando que suas palavras seriam compreendidas por todos os alunos e da mesma forma. O sentido de Sofia relacionado à transparência da linguagem, aliado a sua falta de experiência com essa faixa etária, dificultou sua compreensão sobre o processo que ocorreu em sala.

Ao final dessa aula foi solicitado aos alunos que elaborassem questões sobre o sistema reprodutor e endócrino que eles gostariam que fossem trabalhadas em sala ao longo do estágio.

Sofia participou de mais duas aulas onde teve um papel de observadora, sendo os encaminhamentos em sala, feitos pela coorientadora. Na primeira dessas aulas, realizada no dia 16 de abril de 2009, os alunos reunidos em trios responderam as questões elaboradas por eles na semana anterior, e leram um texto da Ciência Hoje para as Crianças: “Sexo na Escola”, que falava sobre o porquê abordar esse tema na escola.

Nessa aula apesar de não ter ocorrido o silêncio, pois, o trabalho foi realizado em grupo, com os alunos dialogando para elaboração das respostas, Sofia não fez observações escritas e sequer teceu comentário em relação a esse fato.

Pistas do por que Sofia silenciou sobre essa questão estão presente nos sentidos que ela traz sobre a aula e os processos que nela ocorrem, como encontramos no seu Diário de Campo, quando se referiu a essa aula:

Ela pede a colaboração dos alunos para as atividades. Comenta que nas aulas dela normalmente têm muito barulho, pois, muitos trabalhos são em grupo, mas ela pede para que não gritem, pois senão todos têm que aumentar o volume da voz e aí todos acabam gritando. Ela

coloca também que eles devem ter maturidade.
(Anexo 11, CD)

A Professora coorientadora ao naturalizar o barulho nesse tipo de atividade que realiza, expressa seus sentidos. Assim, ao silenciar sobre o barulho, a licencianda pode estar se antecipando com relação aos sentidos da coorientadora, que fala de uma posição em que suas palavras significam no discurso. Posição que ocupa, pelas condições de produção do discurso que se estabeleceram a partir das relações entre os integrantes do GT, como discutimos anteriormente no item 4.3, e que podem constituir o imaginário de Sofia com relação à professora coorientadora e sua prática, influenciando, assim, nos sentidos construídos por ela.

Na aula seguinte, do dia 17 de abril de 2009, foi feita a leitura do “texto investigativo” (elaborado pela coorientadora com auxílio da licencianda que foi montado a partir de todas as repostas dos alunos), e foram identificadas questões que poderiam ser investigadas nas aulas (como explicitado na descrição da proposta de ensino).

Sobre essa aula, Sofia comentou em seu Diário de Campo: *acredito que os alunos foram bem participativos, apesar de ser inevitável algumas conversas paralelas...* (Anexo 11, CD). Deixando mais uma vez pistas de que associa participação a silêncio.

Verificamos que em seu Diário de Campo, Sofia se refere pouco às aulas desenvolvidas pela Coorientadora. Ao mesmo tempo, por meio de pistas em seu discurso, sabemos que o modelo de aula utilizado pela coorientadora não segue àquele idealizado por ela. Por essa razão, consideramos importante aprofundar um pouco mais nossas reflexões sobre as discussões que ocorreram nas reuniões do GT, que possivelmente funcionaram no discurso produzido por meio das relações imaginárias estabelecidas entre seus integrantes ao longo do processo que vivenciaram.

Durante esse período de observação ocorreram três reuniões do GT. Uma delas envolveu seus três integrantes (realizada dia 31/03/2009); e as outras duas (realizadas dias 09 e 10/04/2009), envolveram somente a professora coorientadora e a licencianda.

O foco da reunião que envolveu todos os integrantes do GT foi a discussão de um artigo elaborado pela professora coorientadora, referente à proposta de ensino que utilizava nas aulas de Ciências que ministrava na escola (PAULA e CASSIANI, 2009) e que trouxe à tona discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem, tais como:

planejamento e articulação dos conteúdos; metodologias de ensino; contextualização. Dessa reunião iremos discutir os momentos em que Sofia envolveu-se diretamente nas discussões sobre a dinâmica das aulas.

Em sua proposta de ensino apresentada no artigo em discussão, a professora coorientadora sugere a predominância de aulas em grupo, com leitura e escrita, na qual o professor deixe a posição central de detentor do conhecimento e os alunos tenham papel ativo nessa elaboração. Esse tipo de trabalho, não previa o silêncio durante as aulas, pois estava fundamentada no diálogo entre os estudantes. Sofia compreende a proposta e destaca do texto:

Uma coisa bem legal que você coloca é que: “a linguagem comum própria dos alunos permite que os mesmo compartilhem conhecimentos que são facilmente compreendidos pelo grupo”. Nossa, realmente, eles, um explicando pro outro é muito mais fácil dele usar uma linguagem que o outro entenda, que o grupo entenda do que o professor tentar se desdobrar pra falar na linguagem do aluno, né. (Anexo 25, CD)

Provavelmente utiliza como parâmetro para tal afirmação sua experiência como aluna, e a própria dificuldade que possa ter sentido em entender a linguagem de seus professores; já que havia cursado, até então, somente três disciplinas da licenciatura e a única experiência que teve como professora foi em uma atividade desenvolvida em conjunto com outros acadêmicos em uma dessas disciplinas. Tal atividade foi realizada em três manhãs e, Sofia não se referiu aos aspectos relacionados a esse tipo de dificuldade.

Outro aspecto discutido nessa aula e que observamos o envolvimento de Sofia estava relacionado às possibilidades dos professores em realizar mudanças no modelo de aula comumente utilizado nas escolas sem nunca terem vivenciado algo nessa direção:

PCO: É como tá no texto, né. Como é que ele vai fazer diferente se ele nunca viu alguém fazendo, né?

PO: É aqui você fala da importância disso no curso de formação de professores.

PCO: ... porque o estágio, por exemplo: o outro lado, eu falando agora lá do colégio; o que eu

ouço assim: “nossa os alunos vêm”, ou o professor acha que ele vem cheio de ilusão. E realmente ele faz uma aula “voando”, porque acontece também. Vai lá e faz uma aula assim, fora de; sabe? Que nunca mais vai repetir, né? E aí fica aquela aula perdida e os professores da escola acham que o estagiário não tem preparo

S: Ahã

PCO: Ou então ele faz aquela aula tradicional, que ele sempre viu, passa no quadro. É o que ele viu sempre, ele nunca viu fazer diferente. Nem na universidade, muitas vezes.

S: Ah, se eu não tivesse passado por essas disciplinas da licenciatura, com certeza eu ia chegar lá na frente e ia começar a falar: “Então, hoje eu vou falar sobre a célula. E não sei o que.” É lógico que eu sempre gostei de explicar assim, quem tem dúvida. Tentar explicar da maneira mais, né, compreensível possível. Mais, né, que a pessoa possa entender. Mas não ia fugir muito da... Então, com certeza essas disciplinas vão fazer muita diferença.

(Anexo 26, CD)

Quando Sofia diz: *se eu não tivesse passado por essas disciplinas da licenciatura, com certeza eu ia chegar lá na frente e ia começar a falar: Então, hoje eu vou falar sobre a célula*; faz relação com o dito anteriormente pela professora coorientadora: *Como é que ele vai fazer diferente se ele nunca viu alguém fazendo, né?* E dá pistas do modelo de aula predominante em sua formação, que segundo Amaral e Oliveira (2008), permanece vigente ainda em muitas instituições de formação de professores em nosso país.

Buscamos em seu discurso alguns indícios sobre os modelos de aulas que Sofia vivenciou em sua educação escolar e parece-nos que em suas lembranças sobre a escola, as aulas em si, não se destacaram. Em suas palavras: *É, então uma coisa que eu coloquei é que das aulas em si, no final, eu, o que lembro... muito pouco, porque o que eu lembro da escola mesmo é das minhas relações sociais, sabe?* (Extraído do relato: Lembranças de Minha vida escolar. Anexo 7, CD).

E, aulas desenvolvidas em outros ambientes, também não constituíam a memória de Sofia:

Agora que você falou isso, eu até nem coloquei nada disso no texto porque realmente eu não tenho nenhuma memória de ter saído pra um lugar assim, nem uma mata vizinha, nem nada assim. Não sei se eu fui. Eu tava tentando lembrar, mas não me lembro de ter saído assim, pra essas coisas. Na escola nenhuma saída assim, não consigo me recordar. (Extraído do relato: Lembranças de Minha vida escolar. Anexo 7, CD)

Lembranças de aula presentes em sua memória referem-se àquelas ministradas pela professora de Ciências:

Mas dentre as minhas poucas memórias ... lembro-me que teve uma professora que me marcou muito. [...]. Ela era jovem, muito bonita e bastante rígida, conseguia colocar ordem na sala como ninguém, mas ao mesmo tempo era muito querida e a aula dela era muito legal. Não sei se pelo meu, até então, inotado interesse por esse assunto, ou realmente por mérito dela, pois, pelo que eu me lembro, a aula era daquele clássico estilo expositivo. Mas, independente disso, só sei que olhava para ela e gostaria de ser como ela quando crescesse. Hoje ainda pretendo realizar esse sonho, mas com a esperança de conseguir ser uma versão dela ainda mais melhorada, trocando a aula expositiva por uma aula mais participativa e mais inserida no contexto social dos meus alunos. (Extraído do relato: Lembranças de Minha vida escolar. Anexo 7, CD)

Além da juventude e beleza de uma professora que podem impressionar e marcar seus alunos, outros aspectos deixaram marcas em Sofia: *era ... bastante rígida, conseguia colocar ordem na sala como ninguém, mas ao mesmo tempo era muito querida e a aula dela era muito legal*. Quando afirma que deseja trocar a aula expositiva por uma *aula mais participativa e mais inserida no contexto social* dos alunos, expressa a relação de sentidos que faz, ao se pronunciar, com discursos da licenciatura que vivenciou e complementou seu imaginário com relação a uma possível atuação como professora.

Sofia trazia de sua vida escolar uma característica que para ela era marcante, de ter passado por nove escolas ao longo de sua vida escolar, até chegar à universidade. Estudou sempre em escolas particulares e com exceção de duas, das quatro que frequentou na educação infantil, todas, segundo ela, seguiam o modelo de educação que denominava como clássico.

A minha primeira escolinha foi... mas, logo que tiveram condições, meus pais me mudaram para uma escola que era dita mais alternativa, com novos métodos de ensino.... [...]. Depois de um tempo... mudamos de bairro e meus pais me transferiram para outra escola mais perto. ... também era dita mais alternativa, incluindo inclusive didáticas baseadas nas teorias de Piaget. No fim, meus pais acabaram se rendendo ao ensino clássico me colocando em uma escola católica... . (Extraído do texto: Lembranças da Minha vida Escolar. Anexo 7, CD)

Em suas recordações sobre escola, tem poucas lembranças em relação ao modelo de ensino pelo qual passou, mas, suas palavras dão pistas de como foi sua formação.

No ensino médio... . [...]. Lá tive dois professores muito bons de biologia, mas também de matemática e história. [...]. No cursinho também tive professores muito bons de biologia. É claro que a minha definição de bom, era dentro do contexto daquela época. Hoje percebo que na verdade eu os considerava bons simplesmente porque eles conseguiam passar os conteúdos de forma descontraída e engraçada, mas sem mostrar a importância daquele aprendizado (a não ser para o vestibular), sem inseri-los no contexto social e o mais importante sem estimular o nosso senso crítico. (Anexo 7, CD)

O dito por Sofia: *Hoje percebo*; remete ao não dito: que antes não percebia. E ao complementar com aquilo que seus professores faziam, e que ela não percebia: *sem mostrar a importância daquele aprendizado..., sem inseri-los no contexto social..., sem estimular o*

nosso senso crítico; deixa traços da presença, em seu discurso, de sentidos provenientes da formação discursiva da licenciatura. Pistas de que essa construção está sendo influenciada pelos discursos veiculados em seu curso de graduação puderam ser identificados em diversos momentos no discurso produzido durante as reuniões do GT, porém, no artigo final da disciplina, de autoria da licencianda isso fica explícito:

Na disciplina de Didática, por exemplo, foi apresentada através de inúmeras pesquisas uma grande problemática recorrente entre os alunos que terminavam o ensino fundamental ou até mesmo o médio: o fato de eles concluírem estas fases sem incorporar grande parte dos conceitos que eram dados nas disciplinas, inclusive a de Biologia. Esta problemática nos fazia questionar então, qual o papel da escola e o modelo de aula majoritariamente desenvolvido pelos professores. Foi aí que pela primeira vez me foi apresentada uma forma alternativa de ensino, diferente de tudo que eu havia presenciado em toda a minha vida escolar: a abordagem pela problematização dos conteúdos.

(Anexo 14, CD)

Todas as disciplinas que Sofia havia cursado na licenciatura estavam significando nos sentidos que construía sobre educação. Com relação à disciplina de Metodologia e Instrumentação em Ensino de Ciências ela ressalta:

... pude aprofundar um pouco mais a questão da problematização, a qual poderia ser feito dentro da perspectiva CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), articulando os conteúdos que fazem parte do currículo de ciências com as inovações tecnológicas e outros aspectos sociais. (Anexo 14, CD)

E, destaca como particularmente importante, a disciplina: Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus:

Essa disciplina permitiu que eu enxergasse os problemas escolares de um ponto de vista mais

amplo, que abrisse meus olhos para o fato de que o problema não está apenas nas escolas, sua estrutura, materiais disponíveis ou modelo de aula do professor, e sim no modelo atual do sistema que rege a nossa sociedade. (Anexo 14, CD)

Assim era Sofia, desde o início da disciplina de Prática de Ensino: ciente de seus sentidos e com facilidade em expressá-los; fazia relações entre o discurso que vivenciava e discursos-outros, já-ditos, que significavam como condições de produção de seus novos sentidos; e com imensa vontade de novas experiências. Em suas palavras:

Após muitos semestres apenas aprendendo sobre conceitos e teorias de ensino, minha ansiedade por experimentar tudo que eu vinha aprendendo estava crescendo a cada dia. Não via a hora de começar a trabalhar nas aulas de uma forma que estimulasse a visão crítica de meus alunos e os preparasse não apenas para uma prova de vestibular, que muito provavelmente prestariam no futuro, mas sim para a vida. (Anexo 14, CD)

Como já falamos no início de nossa análise, em decorrência de uma viagem de estudos que Sofia faria antes do final do semestre, tivemos que antecipar sua participação na regência das aulas. Assim, o período de observação às aulas da professora coorientadora foi reduzido. Sofia assistiu somente a três aulas com a proposta de ensino da coorientadora em desenvolvimento e já iniciou a regência.

Uma condição que estabelecemos para o desenvolvimento do GT2 era a viabilização do planejamento das aulas pela licencianda de uma maneira mais solta, visando maior independência e autonomia para a ela. Assim fizemos. Observamos, porém, que mesmo tendo discutido a proposta de ensino durante as aulas da Disciplina de Prática de Ensino e ter sido evidenciada a importância da mudança de papel dos alunos e do professor durante as aulas, por meio da utilização de estratégias que saíssem da aula expositiva, Sofia planejou e executou suas duas primeiras aulas com a centralização do conteúdo em si. Ela detinha o conhecimento e o direcionava de acordo com seus objetivos, não oportunizando a autonomia dos alunos na busca da solução de suas dúvidas, como havia sido proposto como encaminhamento para as aulas.

Na primeira aula que ministrou no dia 24 de abril de 2009, utilizou dois vídeos curtos, que tratavam da “gravidez na adolescência”. E elaborou algumas questões a partir das quais promoveu uma discussão com os alunos sobre o tema.

Sobre sua primeira aula, quando estávamos reunidas também com a professora orientadora dá-se o seguinte diálogo:

PO: Então vamos falar da Sofia um pouquinho, né. Então ela já deu a primeira aula dela

PCO: foi bem legal. O que tu achaste?

S: Eu achei que fora os que ficaram fazendo bagunça lá, eles participaram bastante lá da discussão, queriam responder, dar a opinião deles e uns até bem indignados, né, e com a posição firme assim. Tinha um lá acho que é Pedro o nome dele, “O aborto tinha que ser legalizado, porque tem um monte de gente aí na rua e não sei o que e pobre, não tem condições de ter filho. Tinha que ser tudo legalizado” Então eles têm, às vezes, algumas coisas bem fortes. Ou então, essa questão da religião, eu ouvi uns falando assim: “ah, essa religião”, né, bem indignados... (Fragmento da reunião realizada no dia 28/04/2009. Anexo 28, CD)

Em seu diário de campo, faz o seguinte comentário sobre a sua primeira aula:

Os alunos foram bastante participativos, no geral. Alguns ficavam conversando e atrapalhando os outros, mas eu estava tão preocupada em escutar os que estavam participando e discutir com eles, que acabava não voltando a minha atenção a eles e, portanto, não me incomodava. (Anexo 11, CD)

Comparando o dito num momento: *fora os que ficaram fazendo bagunça*; com o dito em outro momento: *Alguns ficavam conversando e atrapalhando os outros*; verificamos que a conversa realmente incomodava Sofia. Seria de se esperar que numa aula que tratasse dessa temática, com essa estruturação e para a faixa etária a que se destinava, dificilmente conseguiríamos silêncio.

Sofia havia preparado para depois do debate uma apresentação em *power point* sobre métodos contraceptivos, porém não conseguiu concluí-la, o que planejou fazer em sua segunda aula.

Além da avaliação da aula, nessa reunião de GT a licencianda também expôs o que estava planejando para as próximas aulas e como aconteceria a introdução dos conteúdos e o material que iria utilizar nas aulas.

S: Daí como não deu tempo eu vou trabalhar, né, os métodos anticoncepcionais. Aí junto com isso logo que eu der o método anticoncepcional hormonal, a gente vai um pouco com o ciclo menstrual da mulher. Aí depois, no ciclo tem lá, quando não fecunda tem a menstruação, quando fecunda aí já acho que dá pra entrar no

PCO: No sistema

PO: Dá pra ir relacionando com o sistema reprodutor, com a estrutura

S: Ahã

PO: É

S: Já tirei xérox da ciência hoje que tem os dois, direitinho assim, masculino e feminino e falando de tudo e dando características e tal, que eu achei bem legal, ta bem didático. Aí vou dar pra eles terem no caderno e tal

[...]

S: É, a gente vai trabalhar mais nas perguntas, né, CP's né

[...]

PCO: Quando chegar nas glândulas ali no testículo e o ovário é que a gente pega o gancho pra entrar no endócrino.

(Anexo 29, CD).

Assim, deixamos Sofia livre para planejar sua aula. Estávamos cientes de seu domínio quanto à inserção dos conteúdos e também quanto à seleção de materiais.

Em sua segunda aula, realizada no dia 30 de abril de 2009, que era aula dupla, Sofia terminou o conteúdo referente aos métodos contraceptivos e ministrou outros conteúdos sobre o tema:

Preparei alguns slides no PowerPoint, pois o tema era métodos contraceptivos e não tínhamos todos

os métodos à mão para mostrar aos alunos, então usei imagens. E como já estava usando o PowerPoint mesmo, acabei usando-o para ilustrar o restante da aula: ciclo menstrual, fecundação, produção de gametas e partes do sistema reprodutor masculino e feminino. (Anexo 11, CD)

Sofia utilizou boas imagens, dominava o conteúdo, tinha uma linguagem acessível e procurava interagir com os alunos.

... apesar de ser uma aula expositiva, preocupei em sempre interagir com os alunos. Procurei perguntar se eles estavam entendendo, ao invés de simplesmente sair falando o conteúdo, procurava questioná-los pra chegarmos a uma lógica juntos e algumas vezes quando vi algum aluno conversando e atrapalhando a aula, perguntava pra ele o que eu tinha acabado de explicar, ou qual era a dúvida que o colega tinha feito. (Anexo 11, CD)

O intradiscurso, ou seja, a rede de sentidos que a licencianda faz ao se enunciar, gera pistas para buscar discursos-outros, ou seja, apontam para o já-dito, para o interdiscurso que sustenta o seu dizer. Desse modo, podemos afirmar que a prática estava seguindo um modelo idealizado por Sofia construído por meio da relação de sentidos que ela fazia entre os discursos das diferentes formações discursivas que vivenciou. Assim, em sua aula que foi expositiva buscou realizar aquilo que tinha como desejo e que trazia como crenças de sua vida acadêmica. No dito nesse momento: *... apesar de ser uma aula expositiva, preocupei em sempre interagir com os alunos. Procurei perguntar se eles estavam entendendo, ao invés de simplesmente sair falando o conteúdo...*; identificamos dizeres de sua formação durante o ensino básico, dos quais encontramos pistas no dito em outro momento, quando a licencianda se referia aos seus desejos enquanto aluna do ensino fundamental, e se espelhava em sua professora de Ciências: *conseguir ser uma versão dela ainda mais melhorada, trocando a aula expositiva por uma aula mais participativa e mais inserida no contexto social dos meus alunos* (Anexo 7, CD). Além disso, a inserção do contexto social

em seu discurso remete à formação discursiva da licenciatura, como discutimos anteriormente. Como uma forma concretizada de suas crenças, utilizava a pergunta como modo de controlar a turma: *...quando vi algum aluno conversando e atrapalhando a aula, perguntava pra ele o que eu tinha acabado de explicar...*; almejando o silêncio que tanto admirava em sua professora, e presente no dito em outro momento: *...ela conseguia colocar ordem na sala, fazer com que os alunos ficassem em silêncio...* (Anexo 5, CD)

Em seu Diário de Campo Sofia expressa:

Falando em conversas entre os alunos, eu na verdade nem me preocupei muito com isso, pois, por incrível que pareça, a maioria estava interagindo com a aula. E os poucos que conversavam, não estavam me incomodando muito, então, não ficava chamando a atenção deles toda hora. Pra falar a verdade eu estava tão concentrada na aula que eu estava dando, que até nem percebia que tinham alguns alunos conversando!!!! E também, quando eu prestava atenção em alguns alunos que estavam conversando, percebia que muitas vezes eles estavam comentando sobre a aula, então acho que nesses casos, é bom que eles conversem um pouco, pois acredito que isso pode até ajudar na compreensão e assimilação deles. (Anexo, 11, CD)

Nas palavras de Sofia identificamos uma mudança de compreensão com relação à conversa. Quando ela afirma: *Falando em conversas entre os alunos, eu na verdade nem me preocupei muito com isso, pois, por incrível que pareça, a maioria estava interagindo com a aula.* Sofia mostra uma despreocupação em relação ao silêncio. Justifica sua postura em relação ao não controle da situação, por não se sentir incomodada com a situação, pois a maioria estava interagindo com a aula; mas também por observar que aqueles que conversavam falavam, muitas vezes, de assuntos sobre a aula.

Devemos considerar também que logo após a aula ocorreu uma reunião entre Sofia e coorientadora e que esse assunto entrou em discussão, impulsionado pelo comentário da professora do CA que acompanhava a aula (a referida professora havia cedido a turma para o desenvolvimento do estágio):

PCO: ... a professora achou barulho, eu não achei.

S: É, eu também não achei tanto.

PCO: Não acho que todo mundo ficou conversando ... Ela disse: “elas não param de falar” Eu fiquei prestando atenção era conversa sobre o conteúdo ...

S: Ahã. Teve um monte de comentário sobre a aula. Tiveram uns que falavam sim, mas eu não sei, eu penso assim: Não vai ser sempre 100% da sala que vai prestar atenção em você e entender tudo. Então se tá uma conversa, até certo ponto, que não tá atrapalhando quem tá querendo prestar atenção eu não me importo assim, em ficar interrompendo, em ficar me preocupando com isso. A não ser que seja uma conversa assim, né, que atrapalhe o resto que tá interessado querendo aprender. Aí eu já acho que tem que...

PCO: Porque brincadeira, brincar de outras coisas, não estavam brincando. Como o assunto é sexualidade, são jovens, eles comentam

S: Soltam piadinha

PCO: Só que o silêncio pra mim, na aula assim, não existe o silêncio.

S: Silêncio não quer dizer que a aula tá boa, não quer dizer que eles estão aprendendo. (Anexo 30, CD)

As observações da professora coorientadora com relação ao teor das conversas entre os alunos, bem como, os sentidos que expressa sobre o silêncio, dão suporte à construção de sentidos pela licencianda, registrados em seu diário de campo, que já se distanciam um pouco daqueles que constituíam suas crenças. Esses sentidos representam saberes desenvolvidos por Sofia de forma contextualizada, com o apoio da professora que atua na escola, configurando a mediação necessária entre professores da universidade e da escola no processo de formação do futuro professor (DIAS et al., 2006).

Ainda sobre sua segunda aula, Sofia escreveu em seu Diário de Campo:

Nesta aula optei por um método expositivo. Como já disse em aula, foi tão automático preparar uma aula expositiva, que nem parei pra pensar que

poderia usar textos ou fazer qualquer outro tipo de atividade. Simplesmente esqueci que estes outros recursos existiam!

(Anexo 11, CD)

Esse assunto também discutido na reunião com as três integrantes do GT, realizada dia 05 de maio de 2009, como podemos observar no fragmento abaixo:

PO: Sofia, eu gostaria que você falasse também um pouquinho de como é que tá indo.

S: A última aula foi... eu dei num estilo meio expositiva. Eu dei uma aula expositiva mesmo porque... foi até engraçado assim, sabe quando você não pensa? Você vai preparar a aula e eu esqueci que existia os outros modos, sabe? Mesmo a gente...

PO: Olha só que interessante!

S: Esqueci. Aí quando eu fui preparar eu só preparei assim, né. Eu já tinha preparado pra aula anterior os slides dos métodos anticoncepcionais, porque a gente não sabia se ia conseguir a caixinha, então, pelo menos as fotos eu tinha ali. Aí, então já tava ali naquele estilo de slide, aí eu continuei dando assim...

(Anexo 31, CD)

Após socializar essa experiência com as professoras orientadora e coorientadora, Sofia é questionada sobre a origem dessa ação:

S: A gente tá muito condicionada, né?

PO: De onde você acha que vem isso, Sofia?

S: Ahhh, da vida escolar toda, né, muito condicionada. Mesmo a gente tendo toda a discussão aqui tudo, na hora mesmo de preparar eu...

PCO: Então daí eu sugeri a ela preparar para a próxima aula, algum outro jeito que abrangesse a leitura, eu quero que ela tenha essa experiência de ver como eles ficam trabalhando sozinhos...

(Anexo 31, CD)

Estava claro para Sofia que na aula que ministrou reproduziu o tipo de aula que vivenciou em sua educação escolar, e também estava ciente de que o referido modelo distanciava-se da proposta que vinha sendo discutida durante as reuniões do GT.

Esse assunto foi discutido em reunião de planejamento realizada entre Sofia e a professora coordenadora logo após a aula. Em vários momentos dessa reunião a coorientadora expressou sua vontade de que a licencianda desenvolvesse suas aulas de outras maneiras, sugerindo o desenvolvimento do conteúdo por meio da leitura. Como expresso no fragmento a seguir:

PCO: Não vamos mais fazer aula expositiva agora

S: Sim

PCO: Tu vás experimentar todos os tipos, tá?

S: Ahã

PCO: Aí eu acho que a gente vai agora pensar, talvez seja as doenças mesmo, ou como a gente tá falando da produção de óvulo e espermatozóide vai pro sistema endócrino. Depende

S: Ahã

PCO: mas depende de ti, tu que vás dar aula. Mas a gente pensa num tipo de aula diferente. Das doenças poderia ser assim, ó: de repente a gente seleciona as doenças, dá texto pra equipe

S: Ahã

(Anexo 30, CD)

Com a concordância de Sofia elas discutem possíveis caminhos para a aula, e ao fazer algumas sugestões, a coorientadora, expressa saberes de sua prática, relacionados à avaliação, à viabilização da realização da atividade de modo que os alunos realmente se envolvam, e às possibilidades de vivência de experiências novas pela licencianda. .

S: Pra eles apresentarem

PCO: Um texto bem objetivo, daí todos lêem todas e daí chega na outra aula que é um dia depois, sexta, a gente vai sortear um papelzinho e aquela doença é que eles vão explicar. Independente do que eles leram mais. Paciência. Mas aí é assim o texto tem que ficar com eles na

sala de aula e recolher no final. Porque senão durante a aula ele diz: “ah vou levar pra casa” e não faz nada ali.

S: Ahã

PCO: Então eles têm que ir lendo, pegando as principais idéias anotando no caderno sobre as doenças. Eu tenho essa idéia, mas pode ser outra coisa assim que tu penses

S: Não, eu achei legal

PCO: outra metodologia, mas vamos deixar uma coisa mais de leitura e que eles façam também, dessa vez.

S: Sim, não

PCO: Só pra tu veres como é que é a dinâmica

S: Em grupo

T: que já é tudo diferente. Já é outro jeito que tem que lidar. Aceitar algumas coisas. É outra experiência

(Anexo 30, CD)

Ao discutirem outras possibilidades de desenvolvimento de atividades com a leitura de textos, Sofia dá sua opinião em relação a uma atividade semelhante que havia presenciado naquela turma e mostra-se um pouco resistente à atividade que estava sendo proposta:

S: Eu não sei, eu acho que não funcionou muito texto. Não sei se foi a ocasião quando a gente deu pra eles aquela vez de sexualidade, eles não liam.

PCO: É mas eles vão ter que ler

S: Eles não liam. E eu pedi, né, a gente pediu pra eles escreverem o resumo no caderno, acho que nem metade escreveu, no caderno.

PCO: É, só que é assim, ó: aquele lá era um texto mais geral, foi meio, não tinha muito a ver com o conteúdo. Até porque nem respondia a pergunta deles. Não respondia. Foi uma coisa meio tirada

S: Sei, pra

PCO: Tá, pode ser outra coisa, mas só que aula expositiva

S: Não, sim, sim. Eu queria pensar outra coisa. Que outra coisa você já fez assim, fora texto?

PCO: É que eu trabalho bastante com leitura e dá certo, é porque a experiência não foi boa

S: É, né

PCO: Mas dá, porque todo mundo que participa, depois acha que bom. É que no começo acha que não vai. Todo mundo pensa isso.

S: É que naquela vez não tinha um pra cada um, né?

PCO: Não

S: Eu acho que isso também ajudou um pouco a não

PCO: É. Ó esse livro aqui também é bom. É só sobre sexualidade. Vamos tentar mais uma vez eles lerem.

(Anexo 30, CD)

Observamos que a professora coorientadora insiste para que a licencianda tenha a experiência de trabalhar com a leitura em sala de aula. Sofia persiste em sua idéia de procurar alguma idéia diferente, mas, afirma que também gostou da sugestão da professora:

S: Tá, eu vou ver, vou procurar na internet se, sei lá, se tem alguma idéia diferente lá, porque na Internet tem de tudo, né?

PCO: Ahã

S: Mas eu também gostei da sua, do texto, acho que a próxima experiência vai ser legal...

(Anexo 30, CD)

Em outro momento da reunião Sofia volta a expressar suas preocupações em relação ao desenvolvimento da aula com a leitura de textos. Segue o diálogo no qual a professora coorientadora demonstra ter experiência com o desenvolvimento desse tipo de atividade com os alunos; aponta razões para justificar os argumentos da licencianda e insiste na necessidade de inserir tanto os alunos da escola como os próprios professores em aulas intermediadas pela leitura:

S: É, só espero que não seja um descaso deles, daí eles ficam conversando e não lêem

PCO: É, mas ó; é porque nem eles são acostumados assim

S: Ahã

PCO: É o hábito que tem do papel do professor, na frente falando e o aluno sentado esperando

S: jogar tudo

PCO: Então, o professor sabe, o professor fala e o aluno fica parado. E a professora até se irrita quando ele fala, mesmo que seja do conteúdo.

S: Ahã

PCO: Né, então, isso é uma barreira que a gente precisa quebrar e eles também. Eles têm que aprender a lidar com isso. E eles só aprendem se a gente os deixar fazer, senão. [...]. ... botar um texto pra eles lerem e dizer: “ó vocês sentem em grupo e vão ler”. É festa.

S: Ahã

PCO: É festa. Não precisa fazer. Então a gente tem que ir dando limite, mas a gente tem que ensinar eles a fazerem isso. Então por isso que eu queria que tu tivesses experiência, até porque eu tenho certeza que dá certo, mesmo que na segunda aula não dê cem por cento certos, mas, no final dá.

S: Ahã

PCO: Também pra tu veres que dá. Pra não perder a esperança. De acreditar que eles vão aprender.

(Anexo 30, CD)

Com suas palavras e demonstrando sua experiência com a aprendizagem dos alunos por meio da leitura, a coorientadora procurou sensibilizar Sofia com relação à importância de vivenciar uma prática onde houvesse mudança no papel comumente desempenhado pelo aluno e pelo professor. Porém, a licencianda mostra sua preocupação em atuar de uma maneira que os próprios alunos não estão acostumados:

S: É né, quando você tá um tempão com eles, é sua turma, trabalhando é mais fácil né, de já condicionar eles a esse estilo diferente de aula, mais dialogada, mais, né.

PCO: Ahã

S: Mas, daí quando eles já tão condicionados de outra forma

(Anexo 30, CD)

A coorientadora buscando alternativa para a preocupação de Sofia com relação ao desenvolvimento de uma atividade diferente da aula expositiva e, considerando o que supostamente funcionava como uma barreira para a estagiária e que deu início a essas reflexões: ... só

espero que não seja um descaso deles, daí eles ficam conversando e não lêem; sugere que ela utilize um mecanismo de cobrança por meio de uma atividade para que se tenha uma garantia maior de que os alunos farão a leitura proposta, o que aos olhos de Sofia é positivo:

PCO: Vamos tentar assim, então: tu dás do jeito que quiseres a aula, texto que seja. Define bem o que é pra fazer, a gente conversa pra eu ver se eu acho que dá tempo ou não, e a gente pede no final pra entregar alguma coisa.

S: Ahã

PCO: A gente leva até um. Se for CP, “Dá pra responder essas”. [...]. Pra não achar que eles vão ficar tão soltos assim...

S: Ahã

PCO: E no final ele vai ter entregar aquilo na aula

S: Ahã

PCO: Tu seguras e faz lerem e tem uma segurança que eles vão fazer

S: Essa idéia é legal

PCO: Né?

S: Sim

[...]

S: Sim, gostei. Bem melhor.

(Anexo 30, CD)

Na reunião com todos os integrantes do GT, realizada dois dias antes de sua próxima aula a professora orientadora solicita à Sofia que fale sobre o que está pensando em desenvolver:

PO: Daí Sofia, qual a idéia que você tá tendo pra aula que vem?

S: É que ela falou, da gente fazer aquela aula de leitura e tal

PO: Isso.

S: Daí eu falei assim, ah! Já que fazer leitura, então eu vou dar uma aula que eles sejam autodidatas assim, aí eu pensei de dar uma prova sobre o sistema endócrino, que agora a gente vai entrar no sistema endócrino, e os textos e daí eles respondem a prova através dos textos. Só que com questões, assim, bem... é... bem assim relacionadas com a que eles fizeram e com o

cotidiano deles assim, até... É, não elaborei muito as questões ainda, mas, mais ou menos o modelo, porque uma coisa que eu tava comentando com a professora, que eu fiquei meio assim de dar texto... porque quando a gente deu um texto no final de uma aula, eles não liam, ficavam tudo conversando. Aí a gente pediu pra eles escreverem no caderno o que eles tinham entendido do texto, tenho certeza que metade não escreveu porque estava bem no finzinho da aula, assim, aí já estavam todos agitados e tal. Então, não foi uma experiência muito boa aquela, né. Aí eu falei claro, então, eu acho que pra forçar eles a levarem isso a sério tem que ser uma coisa mais... que eles vejam que é importante, né. Aí eu pensei de dar no estilo de... como se fosse uma prova assim, cada um faz a sua individual, e aí os textos que eu selecionei é tudo da Ciência Hoje, né... das Crianças, e outros textos da internet que eu pensei em deixar mais fácil a linguagem...
(Anexo 31, CD)

Sofia expressa o que pensa sobre o desenvolvimento da aula por meio da leitura levando em conta a experiência que presenciou em uma aula realizada nessa turma. Quando afirma: *Já que fazer leitura;* e logo em seguida diz: *aí eu pensei de dar uma prova;* justificando o porquê de sua opção: *porque quando a gente deu um texto no final de uma aula, eles não liam, ficavam tudo conversando... [...]. ...eu acho que pra forçar eles a levar isso a sério tem que ser uma coisa mais... que eles vejam que é importante, né. Aí eu pensei de dar no estilo de... como se fosse uma prova assim, cada um faz a sua individual.* Sofia relaciona leitura com prova, inconscientemente, e se contrapõe à proposta da professora que é de estimular a leitura, buscando o prazer em ler por meio de textos que tratem de assuntos de interesse dos alunos e que respondam aos seus questionamentos. E, não ler somente para suprir os objetivos de ensino do professor a partir do que ele julgue importante e na sua lógica de raciocínio.

Nesse sentido a coorientadora tenta mostrar para Sofia que ao responder as CP os alunos estariam trabalhando com questões que partiam do interesse deles e também com os sentidos que os mesmos já traziam sobre o assunto.

PCO: Mas, Sofia, olha só: o que tu queres fazer, ainda mais que as questões têm a ver com as CP's lá com as perguntas deles. Porque então, não vai usar o próprio texto das CP's, em vez de questões, porque ali estão as questões, né?

S: É porque eu queria colocar mais. Não?

PCO: Mas aquelas não abrangem?

S: É, não. A maioria seria das CP's mesmo. Você quer colocar direto, então?

PCO: Por que o nosso objetivo é responder as questões que eles fizeram.

S: Ahã

PCO: Ali já tem o começo do que eles sabem. A hora que eles tão lendo... que é o objetivo, é ler texto de vários lugares e a hora que eles tão lendo e relacionando com aquilo que eles escreveram ali, eles vão corrigir, completar ou responder aquilo que eles não sabem, ou que está incompleto... Então reescrever aquilo ali, é a forma de estar respondendo as questões...

(Anexo 31, CD)

E se antecipa supondo o motivo que pode levar Sofia a resistir à utilização dessa dinâmica na aula, salientando a importância da leitura quando essa é realizada a partir do interesse do aluno pelo assunto:

PCO: Se tu achas que ta faltando coisa ali... Se quiseres que eles façam aquilo em uma aula, tem esse problema: "Ah, eles fazem pouco em uma aula" né?

S: Ahã.

PCO: Então é aquela história ali. A gente vai selecionar as CP's, da um papel dizendo qual é a tarefa pra fazer, grampear uma folha e eles vão responder aquelas CP's é como se tivesse respondendo a tua prova, né?

S: Ahã

PCO: mas já tá ali, vai ter um sentido aquilo ali pra eles.

S: Sim.

PCO: Senão é outra coisa...

PO: É.

S: E você acha que eles não conseguem associar, porque eu coloquei assim, bem parecido com as questões deles e as respostas deles, né.

PCO: Daí não seriam dois trabalhos? Por que depois eles vão ter que reescrever as CP's.

S: É, pensei nisso, mas aí eu imaginei que a prova já seria uma forma de reescrever as CP's ...

(Anexo 31, CD)

Na seqüência do diálogo fica claro que Sofia abordaria com suas questões todo o conteúdo que eles necessitariam para reescrever as CP, porém, gostaria de ministrá-los numa seqüência considerando a sua lógica de ligação entre os conteúdos.

PCO: Então vamos ver o que tu fizeste de diferente, talvez seja mais objetivo, então?

S: É porque daí eu tava querendo colocar um... meio que um... uma seqüência assim, né?

PCO: Seqüência de conteúdo.

S: Não. Não de conteúdo, mas de...

PCO: de raciocínio

S: É uma coisa meio que ligando a outra, entendeu?

PCO: Ahã, tá.

S: Por exemplo, que nem você falou, pra gente começar com eles, falando...

PCO: Ah, um estudo dirigido

S: de glândulas, passar das glândulas pra daí ir pro sistema endócrino, né, que daí partir do ovário, até eu podia partir aqui do ovário e do testículo já pra linkar com o último conteúdo que a gente falou. Aí dá uma introduçãozinha das glândulas e tal e daí a partir daí fazendo...

PCO: tá, então vamos ver as tuas questões.

S: Então, como a gente começou com glândulas a primeira pergunta, só falando das glândulas em geral, que daí eu vi um texto da Ciência Hoje das crianças sobre suor, glândulas sudoríparas, só falando mais geralzinho e depois a gente entrar no endócrino. Aí no endócrino eu já comecei com a questão das espinhas, que tá nas perguntas que eles relacionaram. Daí tem um texto: companhia indesejável, que daí fala das espinhas. Aí eu

coloquei: A partir você acha que as espinhas têm a ver com a quantidade de hormônios? Você acha que o uso do boné faz aumentar o número de espinhas na testa? Que foi uma das respostas deles, né?

PCO: ahãm. Ah, já tão as CP's aí.

S: É.

PO: Só ta sistematizado.

S: É. Organizado, né. Pra eles, que eu acho que assim eles iam levar mais a sério, se dedicar mais.

(Anexo 31, CD)

Podemos aproximar os sentidos expressos por Sofia a uma crença comum de professores iniciantes com relação à eficiência do professor, ou seja, à confiança do professor para influenciar a performance dos alunos (Bejarano e Carvalho, 2003a). Podemos identificar no dito por Sofia: *...daí eu tava querendo colocar... uma sequência...;... não de conteúdo...; de raciocínio...; É uma coisa meio que ligando a outra...;* a crença de que se colocasse o conteúdo em uma ordem de raciocínio, ou melhor, de seu raciocínio, os alunos levariam mais a sério e se dedicariam mais. Fundamentada nesse pressuposto, Sofia preparou textos com o mesmo conteúdo que seria necessário para responder as CP's, porém, de uma forma mais sistematizada e associando a leitura à prova, como forma de garantia da realização da atividade pelos estudantes e conseqüentemente o controle da classe.

A coorientadora assumindo que a resistência de Sofia ao desenvolvimento da aula como propunha fosse em decorrência da experiência da primeira aula, justifica que naquele momento o texto não tinha como objetivo resolver as questões elaboradas pelos alunos e serviria sim, como uma alternativa para discussão, caso os alunos acabassem muito rápido a atividade prevista para a aula.

PCO: Então, na verdade a gente não teve nenhuma experiência assim, da gente preparar um texto pra resolver aquelas CP's assim, a gente não levou. Por que aquele não resolvia nenhuma. E nem tinha texto das CP's.

PO: Vocês começaram a abrir as CP's de outra forma com outro tipo de aula?

PCO: Não, é assim: por que eles responderam e aquela turma fez muito rápido.

PO: Ahãm

PCO: Então pra não deixar sem fazer nada a gente deu um texto pra ler sobre sexualidade em geral, assim.

PO: Ta, mais isso foi na primeira aula, né? E desde então vocês tão trabalhando com as CP's?

S: É daí a gente deu de tarefa de casa as CP's que foram abordadas durante a aula. Até naquela aula que ela deu expositiva. É isso que eles fizeram.

PO: Tá. Legal.

PCO: Só que com o texto mesmo dirigido pra abrir as CP's ninguém fez nenhuma aula. Isso a gente não fez.

PO: Eu acho que isso é importante Sofia, trabalhar com aquilo que foi feito com eles em aula, até pra eles verem sentido na atividade que foi feita com eles.

S: Ahãm

PO: das questões que eles elaboraram. Pra eles perceberem que ali tem questão deles, porque assim, por mais que você coloque questões que tem a ver com as questões, que eles elaboraram...

S: não, mas são as questões deles. Eles perguntaram: Como se formam as espinhas, né.

PCO: ela colocou aqui as questões deles. É que ela sistematizou numa ordem

PO: É, mas eu acho que pra um significado, pra significar a atividade pra eles, é importante ter materialmente algo que foi produzido por eles. Que eles vejam ali que foi produzido. E a questão do texto na primeira aula, né? Eu to trabalhando com leitura e com escrita na minha tese. Então vários autores que eu to lendo, dizem o seguinte: Que é preciso criar uma necessidade de leitura na sala de aula. Que atividade com leitura com texto em si, é significativa pros alunos colocarem em questionamento varias coisas né, de aprendizagem, de lidar com linguagem e tal. Isso aqui, ela não vai ser significativa pros alunos. Porque pra eles "ah eu vou ter que ler esse negócio aqui né, o que tem a ver com a minha aula? Que coisa chata". Eu acho que as CP's, o trabalho com as CP's, cria a necessidade de leitura. Então eu acho que vale a pena investir um pouquinho nisso, nesse trabalho, né?

S: Ahã, não, é.
PO: Pra ver no que dá...
S: Ahã, ahã.
(Anexo 31, CD)

O diálogo acima permite observar que Sofia retrocede em sua opinião somente após a intervenção da professora orientadora, que fala da posição de pesquisadora sobre leitura e escrita; e confirma os argumentos da coorientadora sobre o que ocorreu na primeira aula, afirmando *que é preciso criar uma necessidade de leitura na sala de aula*, para que a atividade tenha significado para os alunos.

A coorientadora ressalta que ela poderá utilizar todos os textos que preparou, porém, o objetivo da leitura será outro, sendo que ela poderá, ou não, recolher a atividade ao final da aula.

Observamos a importância da articulação entre os profissionais da universidade e da escola para o suprimento de diferentes saberes. A professora da universidade aproximou saberes acadêmicos ao contexto escolar aos saberes expressos pela professora da escola a partir de sua prática. Mediação indispensável para a preparação do futuro profissional (DIAS et al., 2006; VILELA et al., 2006).

Em outro momento da reunião Sofia traz a questão da avaliação e é feita a leitura do cabeçalho da prova com consulta aos textos que Sofia havia preparado:

...Responda as questões a seguir com base no texto abaixo e nos outros que recebeu. A resposta deve ser redigida com as suas próprias palavras, não copie exatamente como está no texto. Responda a partir da sua compreensão do que leu. [...]. A prova é individual, portanto serão descontados pontos se a pessoa conversar com o colega, passar bilhetinho ou olhar a prova de outra pessoa, se o problema continuar, serão tirados os textos de apoio e, dependendo do caso, a pessoa ficará com zero na prova. A Prova só poderá ser respondida no tempo da aula, na aula dupla.
(Anexo 31, CD)

Sofia, ao elaborar essas orientações para a prova, certamente apóia-se em modelos que vivenciou. E não explicita relações entre os aspectos discutidos nas aulas de Prática de Ensino sobre a proposta de ensino e o planejamento de sua aula, no que se refere à importância do

diálogo e da linguagem comum aos estudantes para a aprendizagem dos conteúdos.

A professora coorientadora mantém sua posição:

Pra mim, ainda o texto e resolver as CP's é um momento coletivo, né. O trabalho, no mínimo é em dupla, porque eu acho assim, que quando eles tão conversando sobre aquilo, eles têm uma linguagem deles, própria, e às vezes a gente não chega nessa linguagem deles ... E o Marcelo só foi ver que isso dava resultado, lá na prova, que era no final, que eu fiz pra dizer ó: “eles aprendem, vamos fazer uma prova”... Por que ele ficou com a mesma sensação, que você ta tendo

[...]

Por que pra mim, na proposta desse trabalho, esse momento de conversa também eles estão aprendendo...

(Anexo 31, CD)

Enfim, a aula de leitura, dia 07 de maio de 2009. Os alunos em dupla deveriam complementar as caixas pretas do texto investigativo sobre o sistema endócrino. Sofia utilizou textos retirados da internet (“como se formam as espinhas”, “como os seios crescem”, “por que os fios de cabelos brancos aparecem” e “tireóide x humor”), outros textos ou fragmento deles foram retirados da revista Ciência Hoje na Escola, especial Sexualidade (“Hormônios: os mensageiros do sexo”), e também, utilizou um texto de livro didático (“doenças hormonais”).

Sofia não avaliou positivamente essa aula e apontou como dificuldades enfrentadas a resistência dos alunos para a leitura em virtude da quantidade de texto e da necessidade de interpretação das informações para a resolução das questões.

Os alunos reclamaram muito da quantidade de texto para ler. E realmente confesso que tinha bastante texto mesmo, mas em minha opinião não dava para encurtar muito os textos, pois senão as respostas ficariam muito óbvias, fazendo com que eles tivessem que raciocinar menos para achar as respostas. E justamente essa foi uma das maiores dificuldades deles. Eles procuravam por respostas prontas no texto e se recusavam a primeiro ler

todo o texto e só depois elaborar um quadro geral do sistema endócrino e aí completar as caixas pretas. (Anexo 11, CD)

E também, a dificuldade na elaboração das respostas. Em seu Diário de Campo Sofia tece comentários a respeito da aula:

Nessa hora podemos ver mais de perto a heterogeneidade de uma sala de aula. A maioria das duplas pedia nossa ajuda e então podíamos ver em que questão eles estavam, como eles estavam respondendo, o tipo de pergunta que faziam, etc. Então pude observar os alunos que estavam interessados na atividade (poucos) e que a faziam com qualidade (menos ainda), os alunos que queriam terminar a atividade o mais rápido possível para poder sair da aula mais cedo, alguns que nunca estavam seguros de suas respostas e toda hora nos chamavam para perguntar se estava certo, uns que queria fazer bem a atividade, mas não conseguia entender como deveria formular as respostas ou tinham dificuldades na leitura ou procuravam as respostas prontas no texto, entre outras dificuldades, e por isso ficavam super atrasados, alunos que ficavam atrapalhando o colega que estava interessado na atividade e também pude observar um único aluno que não fez absolutamente NADA! Ele enrolou a outra professora dizendo que estava primeiro lendo todos os textos e depois quando fui falar com ele, ele simplesmente me ignorou e não respondia as minhas perguntas sobre porque ele não estava realizando a atividade!

No fim a maioria dos alunos não conseguiu terminar a atividade e então recolhemos todos os textos e respostas e a professora ficou de devolvê-los outro dia para terminarem. Mas não contamos que faríamos isso a eles!

(Anexo 11, CD)

Segundo Beach e Pearson (1998), a resistência de alunos às atividades planejadas por professores em início de carreira é um aspecto

que pode gerar conflito, e conseqüentemente questionamento de sentidos que compõem as crenças desse professor.

Verificamos que o modelo de aula que Sofia havia desenvolvido até então, não permitia a observação de diferentes aspectos que foram observados com o desenvolvimento dessa dinâmica, tais como: comportamento diferenciado dos alunos durante as atividades, dificuldades de aprendizagem, de interpretação, desinteresse, etc.; os quais somente é possível perceber a partir do momento em que os alunos executam uma atividade, o que foi favorecido nessa aula.

No dia 08 de maio Sofia realizou uma atividade com os alunos organizados em equipes de três ou quatro, em que todos os grupos deveriam ler um texto bem simples sobre o Sistema Endócrino e as principais glândulas endócrinas. Depois de terem lido o texto, foi sorteado, na hora, sobre qual glândula cada grupo deveria apresentar para o resto da sala e eles então apresentaram. Cada equipe deveria colar uma figura da sua respectiva glândula em um corpo desenhado em papel pardo no lugar aproximado onde a glândula ficava no corpo humano.

Sofia não saiu satisfeita da aula, pois, achava que havia dado pouco tempo para a leitura e apresentação dos grupos. Relata em seu Diário de Campo:

Apesar dos alunos terem se dedicado à leitura (a maior parte dos alunos ficou super concentrada na leitura após apenas alguns minutos de agitação inicial), as apresentações foram muito corridas, não havendo tempo para os alunos processarem as informações que os colegas tinham acabado de dar e para comentários meus (correções, complementações, exemplos, etc.). Isso fez com que eu saísse da aula com a sensação de que tinha sido uma péssima experiência e que os alunos não tinham aprendido nada! Imaginava que as professoras que estavam me avaliando tinham a mesma opinião e que estivessem um pouco decepcionadas. Mas de acordo com elas, apesar do tempo ter sido curto a atividade pode ser completada, o que normalmente já é difícil de conseguir e disseram que não foi o desastre todo que eu imaginava. Mas ainda assim só ficaria plenamente satisfeita se eu pudesse estar na aula seguinte para fazer umas perguntas e ver se eles tinham incorporado alguma coisa!

(Anexo 11, CD)

Na reunião de GT realizada logo após a aula do dia 08 de maio, envolvendo as três integrantes do GT, a professora coorientadora solicitou à licencianda que falasse um pouco sobre a atividade de leitura, o que está expresso no fragmento a seguir:

Ah, eu achei, no início eles ficavam meio relutantes, ficavam conversando, ou reclamando que era muito texto, muitas reclamações, né? Realmente eles não estão acostumados. E, alguns poucos já, mais aplicados, começaram a fazer, tal. Só que aí depois que passou essa fase mais do início deu pra ver que a maioria tava trabalhando. A maioria tava se dedicando, só que um problema é que eles queriam as respostas todas prontas, queriam que tal tivesse ali, prontinho pra eles pegarem e copiarem, tal. Não tinham paciência de ler tudo, porque se a resposta, tava um pouquinho em cada texto, principalmente a do sistema endócrino, tinha um texto que falava só com relação aos hormônios sexuais e os outros falavam sobre os outros hormônios. Então, não estavam as respostas todas num texto só, e eles não tinham paciência com isso, sabe? Queriam que tivesse mais fácil pra eles acharem. (Anexo 32, CD)

Sofia pôde perceber diferentes dificuldades dos alunos com a atividade desenvolvida. Que os alunos não estão acostumados a ler e a elaborar respostas. Quando ela afirma: *Realmente eles não estão acostumados*; pode estar relacionando o que viu com o que foi discutido na aula de Prática de Ensino, quando estavam analisando o texto sobre a proposta de ensino da professora coorientadora. Nas palavras da professora: *...eles cansam de ler, reclamam de ler, não gostam. Mas também é uma coisa que a gente tem que desenvolver nos alunos.*

Segue um diálogo entre as professoras e a licencianda em que ocorre a reflexão relacionada ao modo como os conteúdos são, normalmente, trabalhados nas escolas e como isso ocorre na proposta de ensino vivenciada:

PCO: Daí olha só: quando a gente vai dar uma aula expositiva sobre isso. Aí tu vás falar sobre sistema endócrino. Qual a primeira coisa que tu falas?

S: Sistema Endócrino é um conjunto de órgãos...

PCO: Dá a definição.

S: Dá prontinho, né?

PCO: Quando eles vão ler no livro didático, começa assim: Sistema Endócrino. Dá a definição, não é?

S: Ahã

PCO: Então, e ali naqueles textos eles tinham que ler pra entender, primeiro

S: sim

PCO: pra depois chegar numa conclusão. Talvez essa conclusão eles consigam só na outra aula ainda

S: ahã

PCO: Né?

S: Ahã

PCO: que ainda vai ter mais coisa pra chegar à conclusão do que é o sistema endócrino

S: Ahã

PO: E também tem aquela coisa da resposta certa, né? Que eles esperam que o professor indique o caminho pra resposta certa. Então quando dá uma atividade que é mais aberta assim

S: eles ficam perdidos, não sabem...

PO: É. Eles ficam ansiosos, também, pra saberem a resposta da questão. Eles esperam isso da gente

S: É. É. Vários ficavam perguntando: não professora, mas, tá certo isso se eu colocar isso, tá bom? Não sei o que.

PCO: Isso é incômodo pra eles e também pra quem tá acostumado a dar aula de outro jeito a ver aula de outro jeito, é um incômodo, né? Porque tu queres logo definir o sistema endócrino

PO e S: Ahã

(Anexo 32, CD)

Observamos a abordagem de aspectos discentes e docentes envolvidos na realização da leitura na escola, sendo possibilitado o questionamento de aspectos relacionados à transmissão do conhecimento pronto e acabado.

Nessa que foi a última reunião do GT foi feita uma avaliação sobre o estágio e verificamos que o modo como foi proposto seu desenvolvimento foi diferente para Sofia e o papel que a orientação teve no desenvolvimento do mesmo.

... por [porque] a gente tá tentando ver coisas diferentes do que vem sendo, né, o mais clássico, coisas que realmente façam os alunos serem críticos, terem interesse pela aula e não só serem robzinhos, né que a gente joga coisas pra eles e pronto. É muito mais difícil, então, tem que ter uma orientação, tem que ter. Mas, eu achei que mesmo sendo curto assim, nossa eu aprendi muita coisa, foi bem legal. Agora já quando eu for preparar aula, eu não vou mais, simplesmente, preparar aula expositiva e esquecer o resto. Agora já vou pensar, né...

(Anexo 32, CD)

Verificamos também que para Sofia, sair da configuração de aula do estilo expositivo, ainda era um problema que ela não sabia lidar com facilidade. E esse aspecto foi foco de discussão nessa reunião, como apresentamos no fragmento do diálogo abaixo:

S: É. Porque tipo a de hoje assim, eu achei que foi bem legal, só esse negócio que eu fiquei meio, assim por causa do barulho, não sabia como lidar com isso direito. Às vezes não queria ser que nem as “outras professoras”, ficar gritando, mas também tem hora que não dava sabe, estavam todos gritando e se eu não gritasse eles não iam me escutar...

PCO: E como é que eles paravam? Como é que eles paravam?

S: É às vezes eles paravam, né, às vezes não

PCO: Por que tinha um momento ali que começaram a andar pra se agrupar e daí fizeram aquela barulhada

S: No fim

PCO: No começo, né?

S: Ah no começo? Ah sim

PCO: Que eles se agruparam. Aí eles ficaram agrupados, só, que eles pararam

S: A é que daí eu falei o tempo, né

PCO: É

(Anexo 32, CD)

Sofia afirma que o barulho a incomodava e ela não sabia como agir. Ficava em dúvida em qual estratégia utilizar para controlar o barulho. A professora coorientadora tenta identificar o momento em que aumentava o barulho: *Por que tinha um momento ali que começaram a andar pra se agrupar e daí fizeram aquela barulhada*; e logo após o momento em que o barulho diminuía: *Aí eles ficaram agrupados, só que eles pararam*. Talvez por sua vivência em sala com trabalho em grupo estivesse fundamentando seus sentidos com relação à dinâmica que se estabelece quando há a modificação da configuração do trabalho individual para o trabalho em equipe. No entanto, para a licencianda, os alunos pararam pelo comentário que ela fez em relação ao tempo que era curto.

A necessidade de controlar a turma, e conseqüentemente, o barulho estava presente em Sofia até mesmo em momentos que isso não era necessário:

S: Mas ali no final, tava todo mundo já querendo ir pro recreio, puxando cadeira, não sei o que

PCO: Mas é assim

S: Aí eu, ai Meu Deus, o que eu vou fazer, né? Daí no fim ali...

PCO: É mas aquela saída pro recreio não tem jeito

PO: Eles loucos pra ir pro recreio, né? Sexta feira...

S: Àquela hora eu senti que fiz uma coisa que deu resultado, eu falei: “você querem ficar aqui mais ou ir pro recreio?” pegando no pulo

(Anexo 32, CD)

Observamos em Sofia a manutenção de sentidos relacionados ao modelo de aula construído ao longo de sua vida escolar. O modelo de professor que ela trazia em sua memória, que era rígida e conseguia manter o silêncio permanecia; significando, em suas ações: *Àquela hora*

eu senti que fiz uma coisa que deu resultado, eu falei: “você querem ficar aqui mais, ir pro recreio?”. Quando afirma que deu resultado, podemos supor que o barulho diminuiu; Como ela conseguiu isso sendo rígida em suas palavras: *“você querem ficar aqui mais ou ir pro recreio”*. Sofia sendo rígida mantém a turma em ordem e em silêncio e, reafirma sentidos que trazia de sua vida escolar.

Além disso, a estratégia que utilizou para buscar o silêncio foi vivenciada, por ela, inúmeras vezes durante sua vida escolar, como evidenciou em um diálogo durante reunião de GT, logo no início da disciplina de Prática de Ensino, quando as alunas comentavam sobre uma professora que para conseguir o silêncio da turma utilizava estratégias semelhantes. No GT, referindo-se ao que ocorreu na aula dessa professora é feito o seguinte relato sobre um questionamento dos alunos: *... vai cair o capítulo 1,2 e 3? – Depende, se eu chamar muita atenção vai cair o 4 também* (Anexo 25, CD). Sofia, então, afirma: *Ah, mas nas minhas aulas tinha um monte de coisa parecida assim*.

E, prossegue o diálogo:

PO: Tem que ir colocando uns limitizinhos neles, assim porque, né?

S: Mas tinha horas ali que eu, nossa, tava me sentindo super impotente assim, sabe. Quando trocava os grupos, né, aí um ia pra lá, na frente aí ficava “burrrrrrrrrr”, e pra fazer eles ficarem quietos de novo pra escutarem o grupo era muito difícil. Daí eu tentava identificar da onde que vinha, mas às vezes era de tantos lugares, não dava pra identificar. Aí da onde mais eu lembrava o nome eu chamava o nome da pessoa. Que eu vi que é muito importante também, saber o nome

PCO: Saber o nome, é

S: e quando é pouco tempo fica difícil, né?

PCO: Por isso que a observação é tão importante... pra conhecer a dinâmica... o período de observação é bem legal

S: Ahã

PCO: Agora é o seguinte, ó: mas eles iam, tinha esse agito pra trocar, mas eles paravam e aí começavam a falar e quando um começava a falar eles iam parando

PO: É.

S: É. É, mas demorava um pouquinho

PO: É até achei que...

PCO: É porque é assim, tu nunca tinhas dado aula... Eles têm uma idade que tem um comportamento assim, é impossível eles ficarem.

S: Quietos o tempo todo

PCO: Não é normal eles ficarem, ir lá... Porque isso é uma coisa adulta

PO: É

PCO: e eles não são, né.

S: Ahã

PCO: Ficar sentado

PO: Eles são muito ativos ainda, né, pra uma coisa assim

PCO: É. “agora é esse grupo aí”, vai todo mundo quietinho...

PO: Mas eu achei que eles trabalharam muito bonitinho, fizeram o que era pra fazer, fizeram o que você pediu, foi muito legal.

PCO: E uma aula foi

PO: É tem a limitação do tempo, né, o tempo é curto pra fazer, e eles conseguiram ler o texto em pouco tempo, fazer o que tinha pra fazer em pouco tempo. Achei muito legal. Nem sempre dá certo.

S: É

PCO: E é normal esse barulho deles ali, é bem normal

PO: É.

S: Eu já tava pensando na minha cabeça: “nossa, a coorientadora e a orientadora devem estar pensando aí que horrível essa aula”

PO: Imagina!

S: Ta todo mundo conversando, em cima da hora, fazendo as pressas

PO: Eu acho que eles fizeram o que era pra fazer, o combinado, foi bem bacana, foi normal

PCO: Na hora de ler todos ficaram ali, só aquele grupo lá...

PO: Mas depois eles leram também

PCO: É, também leram

PO: Aí eu até falei pra vocês: “ó que bonitinhos”

S e PCO: (risos)

S: É a hora que ficou todo mundo ali que eu fiquei recortando, eu também achei, aí que bonitinho, fiquei impressionada

PCO: Aí depois vem a movimentação: “ vamos fazer tal coisa”, normal.
(Anexo 32, CD)

A coorientadora tenta naturalizar o barulho ao qual Sofia se referia, na hora de trocar os grupos, tentando novamente identificar que aos poucos, quando o grupo começava a apresentação, a turma ia silenciando: *Agora é o seguinte, ó: mas eles iam, tinha esse agito pra trocar, mas eles paravam e aí começavam a falar e quando um começava a falar eles iam parando.* Ao verificar que Sofia continuava insatisfeita com o comportamento dos alunos ao afirmar: *É. É, mas demorava um pouquinho;* a coorientadora explicita seus sentidos sobre o comportamento de alunos nessa faixa etária, fundamento em sua experiência: *... Eles têm uma idade que tem um comportamento assim, é impossível eles ficarem...* E, Sofia expressa o que desejava: *quietos o tempo todo;* deixando pistas de que o barulho não era o tempo todo. Aos olhos da coorientadora o barulho que existiu durante a aula não saía da normalidade para aquela faixa etária: *E é normal esse barulho deles ali, é bem normal;* o que foi confirmado, em outros momentos, também pela professora orientadora: *Eles são muito ativos ainda... Eu acho que eles fizeram o que era pra fazer, o combinado, foi bem bacana, foi normal.*

A reunião do GT oportunizou mais uma vez o questionamento e a discussão de sentidos que se mantinham para a licencianda e que ela havia, por vezes, materializado em suas ações e expressado em suas palavras.

O tempo previsto para Sofia ministrar aulas havia acabado em decorrência de sua viagem. A professora coorientadora aplicou uma avaliação cujas questões foram elaboradas pela licencianda e a correção foi feita pela coorientadora, seguindo as orientações da mesma. Ao final do semestre Sofia enviou por e-mail o artigo final da disciplina intitulado: “Relatos de uma experiência de docência em Ciências e a percepção da importância da leitura para alunos do ensino fundamental”. Nesse artigo, Sofia revela descobertas que fez a partir do desenvolvimento de suas aulas no ECS:

Após terem sido ministradas as aulas propostas através deste estágio, foi realizada uma avaliação sobre os dois temas abordados em aula: Sistema Reprodutor e Endócrino. Surpreendentemente, foi observada uma evidente diferença de acertos entre os assuntos abordados por meio de aula expositiva

e os assuntos trabalhados com a leitura de textos. Apesar dos assuntos que permeiam o tema *Sistema Reprodutor*, cuja abordagem se deu principalmente por meio de aulas expositivas, aparentemente terem sido os que apresentaram mais interesse por parte dos alunos, as questões sobre este tema foram as que apresentaram o menos índice de acerto. Em contrapartida, o oposto foi observado a partir das questões sobre o tema *Sistema Endócrino* que foi mais trabalhado através da leitura de textos. (Anexo 14, CD) Grifos do autor.

Quando ela afirma: ... *Surpreendentemente...* deixa claro que foi surpreendida, e que então, não esperava. Revela que as aulas em que os alunos estavam mais interessados, não foram aquelas com melhor rendimento. Nesse sentido, restou-lhe conferir ao modo como as aulas foram desenvolvidas, a razão desse aproveitamento dos alunos.

O tema escolhido por Sofia para desenvolver seu trabalho final da disciplina, assim como, as conclusões obtidas por ela nesse trabalho indicam que o desenvolvimento do estágio nessas condições possibilitou o questionamento de sentidos construídos ao longo de sua vida escolar e a construção de novos sentidos.

4.4.2. Preocupações com o conteúdo e sua relação com o tempo

Como já ressaltamos anteriormente, o reduzido período de observação possibilitou à licencianda presenciar somente as aulas iniciais de desenvolvimento da proposta de ensino, nas quais foram elaboradas e respondidas as questões pelos estudantes e foram inseridas as CP no texto investigativo. Nessas aulas não foram ministrados conteúdos de uma forma que estes pudessem ser avaliados e questionados levando em conta sua relação com o tempo.

Na primeira aula correspondente ao estágio na escola, realizada dia 09 de abril de 2009, foi solicitado aos alunos que elaborassem questões sobre o sistema reprodutor e endócrino, a partir das quais, a coorientadora e a licencianda fizeram planejamento das aulas que seriam desenvolvidas nesse período.

Nos dias 09 e 10 de abril foram realizadas reuniões do GT direcionadas ao planejamento: definição e articulação do conteúdo que

seria ministrado; como as aulas seriam desenvolvidas; material que seria utilizado; entre outros aspectos. O planejamento foi estruturado considerando as questões elaboradas pelos alunos em sala. No primeiro desses dias, as questões foram lidas e tanto a licencianda quanto a professora coorientadora comentava o assunto que poderia ser abordado a partir de cada questão. Na segunda reunião de planejamento, além da inserção dos assuntos a partir das questões elaboradas foi realizada também a distribuição dos temas ao longo do período do estágio e a discussão de possíveis materiais que poderiam ser utilizados para o desenvolvimento dos assuntos.

Sofia em sua primeira aula, no dia 24 de abril, já enfrentou dificuldade em adequar a quantidade de conteúdo ao tempo da aula. Nessa aula foi feita a apresentação de um vídeo com posterior debate e estava prevista a apresentação dos métodos contraceptivos, que por falta de tempo, não ocorreu. Já a seleção do conteúdo e a sequência em que ele seria ministrado não parecia um problema para Sofia. Nas reuniões que antecederam sua primeira aula, realizadas nos dias 09 e 10 de abril esses assuntos foram amplamente debatidos entre ela e a professora coorientadora. Sofia mostrou segurança nesse aspecto na reunião do GT realizada no dia 28 de abril, após sua primeira aula. Nessa ocasião a professora orientadora questionou:

PO: E aí, e a partir de agora?

S: Daí como não deu tempo eu vou trabalhar, né, os métodos anticoncepcionais. Aí junto com isso logo que eu der o método anticoncepcional hormonal, a gente vai um pouco com o ciclo menstrual da mulher. Aí depois, no ciclo tem lá, quando não fecunda tem a menstruação, quando fecunda aí já acho que dá pra entrar no...

PCO: no sistema

PO: Dá pra ir relacionando com o sistema reprodutor, com a estrutura

S: Ahãm

PO: É

[...]

PCO: Quando chegar nas glândulas ali no testículo e o ovário é que a gente pega o gancho pra entrar no endócrino. (Anexo 28, CD)

Sofia não manifestava diretamente uma preocupação com a relação entre a quantidade de conteúdo ministrada e o tempo, ou seja,

não identificamos em qualquer momento algo que expressasse diretamente que ela havia dado pouco conteúdo durante aquela aula. No entanto, ao responsabilizar-se pela falta de noção em relação ao tempo da aula, estava presente, de uma forma indireta, esse tipo de preocupação.

Uma coisa que eu até escrevi no diário e que eu aprendi é prestar atenção no relógio. Eu tava sem noção. Nossa eu ainda ia fazer um monte de coisa pra daí começar. Aí a professora falou: Faltam sete minutos. Eu “nossa, então esquece isso vamos pro...” Aí também ter esse jogo de cintura pra encaixar e adaptar uma coisa que, daí a professora vai dando um toque. (Aula Prática de 28/04/2009. Anexo 28, CD)

A segunda aula, realizada dia 30 de abril, Sofia desenvolveu por um método expositivo. Na referida aula, concluiu a parte de métodos contraceptivos que havia iniciado na aula anterior e deu ciclo menstrual, fecundação, produção de gametas e partes do sistema reprodutor masculino e feminino. Ao sair da sala de aula, Sofia falou à professora coorientadora: Nossa! Essa aula rendeu!

Ao fazer essa afirmação, Sofia estava relacionando “rendimento” à “quantidade” de conteúdo que havia ministrado. Na reunião do GT realizada dia 05 de maio essa impressão de Sofia também fica evidente:

... tinha preparado pra aula anterior os slides dos métodos anticoncepcionais, porque a gente não sabia se ia conseguir a caixinha, então, pelo menos as fotos eu tinha ali. Aí, então já tava ali naquele estilo de slide, aí eu continuei dando assim, né, já ia ta ali a apresentação, aí dei o ciclo menstrual, o sistema reprodutor feminino e masculino e fecundação e... [...]. É, rendeu bastante a aula, rendeu bastante, foi bem legal. E daí ficou nesse estilo, ficou a aula inteira expositiva assim. (Aula de Prática de Ensino de 05/05/2009. Anexo 32, CD)

E, quando afirma: *É, rendeu bastante a aula, rendeu bastante, foi bem legal*. Deixa pistas da valorização da quantidade de conteúdo ministrada em relação ao tempo.

Essas aulas que foram desenvolvidas de modo expositivo e nas quais foi trabalhada uma grande quantidade de conteúdo foram, também, aquelas que representaram o menor aproveitamento por parte dos alunos, quando consideramos os resultados da avaliação realizada ao final do estágio.

Como mencionamos anteriormente, Sofia em seu artigo final da disciplina discutiu a relação que identificou entre os diferentes tipos de aula e o aproveitamento dos alunos. No entanto, a relação com a quantidade de conteúdo que estava diretamente relacionada ao modo de aula que desenvolvia, não foi discutida pela licencianda, indicando a possibilidade de não questionamento desses sentidos. Isso fica mais evidente quando analisamos a entrevista final de Sofia quando lhe é solicitado que avalie as aulas que ministrou. Ela afirma:

... Na verdade, esse foi um grande problema que eu tive: saber administrar o tempo. Tiveram duas aulas que se as professoras não tivessem me dado um toque, a aula possivelmente não teria fechamento, o sinal iria bater e eu ia ficar toda nervosa, sem saber se terminava a linha de raciocínio ou se simplesmente liberava os alunos... (Anexo 14, CD)

O tempo da aula foi um problema identificado por Sofia. Em nossa análise verificamos que nas aulas as quais Sofia estava se referindo, a quantidade de conteúdo não se adequava ao tempo da mesma. Por outro lado, esse aspecto não foi discutido diretamente nas reuniões do GT, pois, ele ocorreu justamente nas aulas expositivas, modelo que era o foco das discussões, porém sob a perspectiva de substituí-lo, visto a resistência de Sofia às mudanças sugeridas pelas professoras.

Ressaltamos também que essas conclusões foram construídas por Sofia, ao final do semestre, quando ela já não estava mais presente, não sendo possível a realização de reuniões de discussão entre os integrantes do GT.

4.5. O GRUPO DE TRABALHO 3 – GT3

O terceiro GT foi o único desenvolvido em dupla, sendo que as licenciandas participantes, Fernanda e Cecília, realizaram o ECS em uma turma de sétima série composta por vinte e cinco estudantes. Iniciaram o estágio com a observação das aulas da professora da turma que cedeu o espaço para o desenvolvimento do mesmo nos moldes que estávamos propondo. Nesse sentido, permitiu maior permanência da equipe do estágio em sala, pois, a professora coorientadora assumiu as aulas da turma antes do início da prática das licenciandas.

Era nosso objetivo utilizar como fonte de dados o discurso produzido a partir do momento em que a professora coorientadora iniciasse sua prática. No entanto, a vivência nas aulas da professora da escola durante o período de observação foi significativa na construção de sentidos pelas licenciandas, assim aspectos dessas aulas também foram utilizados em nossa análise.

Do mesmo modo como nas análises anteriores, identificamos no discurso produzido pelo GT, preocupações relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem que surgiram durante o desenvolvimento do ECS, analisamos as condições em que elas emergiram, buscamos pistas de sentidos que as sustentavam e acompanhamos a transformação ou não desses sentidos, analisando as condições em que isso ocorreu.

4.5.1. Preocupações com a dinâmica das aulas e com o silêncio

Nesse GT as preocupações com a dinâmica das aulas e com o silêncio surgiram logo no início do período de observação e foram geradas principalmente a partir da dinâmica mais tradicional que a professora da escola mantinha em suas aulas.

Durante o referido período, a professora coorientadora e as licenciandas observaram quatro aulas da professora da escola sendo que uma dessas aulas era dupla. Numa reunião de GT realizada logo após a primeira aula observada, dia 24 de abril de 2009, preocupações em torno da dinâmica das aulas e do silêncio foram levantadas. Diferentemente do que ocorreu nos GT1 e 2, nos quais as preocupações dos licenciandos surgiam pela existência do barulho durante as aulas e a necessidade que os mesmos sentiam de que houvesse o silêncio; nesse GT as preocupações dos licenciandos surgiram, inicialmente, pela necessidade que a professora da escola tinha em controlar a turma, principalmente no

que se referia ao silêncio. Como pode ser identificado na percepção de Fernanda, registrada em seu Diário de Campo:

... Durante as suas aulas o silêncio era essencial, não havendo muito espaço para a voz dos alunos, que foram muitas vezes repreendidos ao perguntar sobre questões pertinentes à aula. Seu tom de voz também era intimidador. As aulas eram unicamente expositivas, com o conteúdo sendo passado no quadro negro de forma contínua e sistemática, e o conhecimento fluindo de forma unidirecional, quase sem a presença de diálogos entre a professora e os alunos. Durante as aulas a professora não demonstrava preocupação em relação à compreensão dos alunos, apenas com o silêncio e com a velocidade com a qual ela conseguia expor os esquemas no quadro de acordo com o que ela havia planejado. (Anexo 12, CD)

As estratégias utilizadas pela professora para o desenvolvimento das aulas no padrão que seguia geraram discussões durante as reuniões do GT, influenciando nas condições de produção de sentidos pelas licenciandas.

Impulsionadas pelas observações das licenciandas sobre a aula observada, as professoras orientadora e coorientadora expressaram seus sentidos com relação ao barulho/silêncio durante as aulas que ministraram no ensino fundamental, como é possível verificar no fragmento abaixo extraído do diálogo estabelecido nessa reunião entre Fernanda (F), a professora orientadora e a professora coorientadora (PCO):

PCO: E pra mim aquilo era primosura do silêncio, porque a minha aula é barulhenta, né? E ela achava que era barulho. ...Ela chamava atenção das pessoas que estavam falando coisas da aula.

F: Estavam perguntando. Tipo, ela brigava porque perguntavam ao mesmo tempo, sabe?

[...]

PO: ... Oitava série era Física e eu, nossa! E a turma era assim super barulhenta. Hiper barulhenta, uma delas principalmente. Eles falavam, mas era legal, sabe? Os meninos então eram muito espertos. Eles falavam cada coisa

assim, de cientista, eles iam pesquisar. Eles iam ao livro, eles queriam saber. Era muito legal. Os meninos, principalmente. (Anexo 24, CD)

A afirmação da coorientadora: *...ele achava que era barulho. ...Ela chamava atenção das pessoas que estavam falando coisas da aula. Dava indícios de como via o barulho quando este estava relacionado aos assuntos da aula. Ao mesmo tempo a professora orientadora ao afirmar: ... a turma era assim super barulhenta. Hiper barulhenta... Eles falavam, mas era legal... Eles falavam cada coisa assim, de cientista, eles iam pesquisar*, deixava pistas de sua visão com relação ao barulho durante as aulas quando ele estava relacionado com a participação dos alunos nos assuntos da aula. Esses sentidos foram confirmados pela professora orientadora no momento em que ela pensava em estratégias para o desenvolvimento das aulas do estágio nos moldes que estávamos propondo e que se contrapunham ao modelo da aula da professora da escola. Nesse sentido a orientadora sugeriu: *... preparar ela antes. A nossa aula é diferente. A nossa postura é um pouquinho diferente. Você vai ver que às vezes vai ter uma baguncinha e tal, mas pra gente isso não é bagunça, é conversa deles. A gente vai deixar acontecer; a gente quer ver mesmo o que eles falam* (Aula Prática de Ensino 24/03/2009. Anexo 24, CD)

Os sentidos expressos pelas professoras durante essas discussões forneceram subsídios para o desenvolvimento da prática das licenciandas. Havia no discurso que estava sendo produzido durante o período inicial do estágio, certa naturalização do barulho quando este estava relacionado à participação dos alunos nas aulas. Esse fator, aliado ao modelo de aula utilizado pela professora da escola, influenciaram nas ações e fundamentaram sentidos das licenciandas relacionados a esse aspecto. Como pode ser verificado no fragmento do diálogo extraído de uma reunião de planejamento realizada logo após a primeira aula ministrada pela orientadora, dia 07 de abril de 2009, na qual os alunos escolheram o tema a ser trabalhado por meio de votação e elaboraram questões sobre o assunto:

PO: E o barulho?

F: Eu tava esperando, não me incomodou muito assim. O que incomoda às vezes é que... Às vezes tu ta falando e eles olhando pro outro lado. Não é nem conversando, mas

eles tão meio dispersos. Mas sabe que uns que até estavam dispersos, pegaram.

PO: Ah, legal.

F: É que criança tem esse déficit de atenção, né. Tem um ritmo diferente do nosso. (Anexo 33, CD)

Quando Fernanda afirma: *Eu tava esperando, não me incomodou muito...* Relaciona o que estava vivenciando com discussões anteriores sobre a proposta de ensino da professora coorientadora. E, ao afirmar: *não me incomodou muito*, podia estar sob influência do imaginário que construiu com relação ao contexto de aula idealizado pelas professoras orientadora e coorientadora durante as reuniões do GT, e este por sua vez, significando por meio das relações de força e da antecipação, nos sentidos que estava construindo. Por outro lado, podemos diluir a ação desse imaginário quando verificamos que a licencianda mostra preocupação não com a conversa, mas, com a dispersão de alguns alunos. Quando diz: *...às vezes tu tá falando e eles olhando pro outro lado. Não é nem conversando, mas eles tão meio dispersos...*; diferencia alunos que estão dispersos e que não estão conversando, deixando indícios de que não associa o silêncio, necessariamente, com atenção ou envolvimento dos alunos nas aulas. Ao afirmar: *Mas sabe que uns que até estavam dispersos, pegaram*; Fernanda evidencia que identificou que alguns alunos podem aprender mesmo que estejam aparentemente dispersos.

Devemos considerar também a relação com os sentidos construídos anteriormente por ela, ao longo de sua vida escolar, os quais podem estar influenciando na construção desses sentidos, já que, das poucas lembranças que tem da escola, traz em sua memória a convivência em turmas onde o barulho se destacava:

Lembro-me das turmas mais bagunceiras/barulhentas nas quais eu já estudei... [...]. A partir da quinta série estudei em uma escola particular no centro da cidade, era um colégio de freiras bastante conhecido por sua disciplina, e que na época em que fui estudar lá já havia perdido um pouco esse caráter. Lembro-me de professores reclamando da bagunça excessiva da minha classe, e de eu estranhar, pois meus colegas pareciam uns anjos perto dos da escola anterior.

(Anexo 8, CD)

Com a professora coorientadora assumindo as aulas dessa turma, houve uma mudança na dinâmica delas e isso foi discutido na reunião do GT do dia 08 de abril, realizada logo após a aula na escola, no sentido de mostrar às licenciandas a necessidade de adaptação dos alunos a essa nova dinâmica, como explicitou a referida professora:

É, tem uma coisa também que é importante a gente ver ali ó, que é a questão de eu não ser uma professora da turma. Porque se a gente é a professora, eles já têm um respeito porque aquilo já foi construído, já tem uma relação estabelecida, né. E como eu entrei como estagiária, é... Até a gente manter essa relação de respeito, demora um pouco, até eles entenderem que eu deixar conversar não é... Extrapolar...

(Anexo 34, CD)

Com o objetivo de esclarecer aos alunos a proposta de trabalho e a dinâmica que se estabeleceria com atividades em grupo, a coorientadora havia feito logo no início da aula uma conversa com os estudantes a fim de situá-los sobre a dinâmica do trabalho que seria desenvolvido. Segundo registros de Fernanda em seu Diário de Campo:

Ao iniciar, a professora sentiu a necessidade de conversar com os alunos sobre a disciplina. Explicou que não era pelo nosso “jeito” de dar aula ser menos opressor (não nestas palavras) e mais participativo que isso significava que aquilo não era uma sala de aula, onde conhecimentos estavam sendo construídos, mas que precisavam da colaboração de todos para que tivéssemos uma boa troca... (Anexo 12, CD)

E isso foi significativo para as licenciandas, como razão de uma melhora no desenvolvimento das atividades pelos alunos do primeiro para o segundo dia de aula, como expresso no fragmento do diálogo abaixo:

F: Mas de ontem pra hoje eu já notei uma diferença bem grande, assim. Nos que se sobressaíam, assim, de...

PCO: Daí, eu acho que tem um pouco a ver...

C: Talvez com a conversa. (Anexo 45, CD)

Em nossos registros verificamos que apesar desse diálogo inicial, os alunos não mudaram de atitudes radicalmente, e a atividade proposta que era em grupo, por si só, já causava um movimento na aula. Observamos, porém, que a questão da necessidade de controle do silêncio durante a aula não sobressaía nas ações de Fernanda e Cecília, as quais conseguiam construir sentidos favoráveis para a realização do trabalho em grupo. Isso possibilitou outro olhar para os grupos que se formaram, bem como, uma aproximação maior aos alunos e o entendimento de alguns aspectos importantes na dinâmica da aula. Na reunião de planejamento no dia 08 de abril, identificamos esse aspecto quando Cecília fez a seguinte observação:

Como eles tinham prova na segunda aula, tinha um grupo que estava se dispersando assim, mas acho que não era dispersando por causa da matemática, estava dispersando porque eles estavam nervosos, agoniados, mesmo assim, em relação a si próprio. Tipo assim, conversavam muito assim, quando eu chegava perto deles, eles estavam falando de outros assuntos. Rapidinho, assim, eles voltavam e tal. Tinha um que estava mais concentrado, assim, que era quem sempre puxava. (Anexo 34, CD)

Cecília relacionou a dispersão de alguns alunos com o nervosismo e ansiedade em relação à prova de matemática; ao ter essa compreensão não conferiu ao modo como a aula estava sendo desenvolvida, ou seja, à atividade em grupo, a razão da dispersão; e utilizou estratégias para estimular o envolvimento dos alunos no trabalho.

Devemos considerar também que Cecília trazia de sua vivência na escola básica lembranças nas quais relata a vivência de atividades em grupo na disciplina de matemática: *Matemática o professor sempre fazia grupinhos pra gente. Dava uma folhinha de questões, quase sempre eu que ajudava, né tipo, a maior parte do pessoal da turma...* (extraído da Entrevista Inicial. Anexo 18, CD). E,

talvez por trazer em sua memória como era seu desempenho nessas atividades, em seu olhar aos grupos conseguiu identificar alunos que como afirmou: *estava mais concentrado, assim, que era quem sempre puxava.*

Fernanda também conseguiu perceber a dinâmica dos grupos e obteve respostas dos alunos às ações que tomava quando notava a dispersão, mostrando o desenvolvimento de saberes relacionados à gestão da classe. Como expresso abaixo:

... tinham dois grupinhos de meninos que ontem estavam assim bem dispersos, não queriam saber de nada. Hoje parecia, assim, que às vezes até eles dispersavam, mas a gente dava uma olhadinha e eles já voltavam e já focavam. Não sei, ontem eles chamavam meio que atenção, “ah vamos fazer” e eles não davam muita bola. Hoje parece que só o fato de eu chegar perto já... (Anexo 34, CD)

As duas licenciandas não mostravam a preocupação em controlar o silêncio, mas sim, em envolver os alunos que estavam dispersos nas atividades que o grupo estava desenvolvendo. A preocupação com aprendizagem do aluno superou a necessidade de controle da turma.

Verificamos modificação substancial nas reuniões do GT, nesse momento inicial, quando comparado aos outros dois analisados anteriormente. A não centralização das discussões na dinâmica da aula, na necessidade de centralização na figura do professor e na preocupação com o controle do silêncio; possibilitou discussões mais consistentes sobre o planejamento e elaboração das atividades caracterizada pela troca de idéias constante entre as licenciandas e as professoras coorientadora e orientadora. Com simulação do que poderia acontecer com o desenvolvimento da atividade prevista e reformulações a partir dessas projeções, fato que conferiu consistência à aula planejada e segurança às licenciandas em relação ao conteúdo ministrado e à prática.

No entanto, o acompanhamento das aulas pela professora da escola incomodava as licenciandas. Vez por outra, suas ações durante as aulas eram trazidas às reuniões do GT e, o barulho existente nas aulas desenvolvidas em grupo entrava em discussão. Extraímos um fragmento da reunião de planejamento realizada no dia 15 de abril de 2009, logo após uma aula em que os alunos, em grupo, finalizaram as respostas às

próprias perguntas e foram dadas orientações sobre a atividade que seria desenvolvida nas próximas aulas:

C: Eu achei estranho a professora reclamando do barulho, assim... Na hora que estava conversando comigo ali na frente, assim, reclamou do barulho e ela perguntou quantas aulas a mais demorariam pra responder as questões. Daí eu falei que os grupos que estavam se dedicando, estavam na questão vinte; que a gente achava que mais uma aula acabava.

PCO: ah, ela está preocupada, com o que será que ela está preocupada?

C: Acho que é em não conseguir cumprir o planejamento do ano, será que não? De a gente demorar muito mais...

F: Conversaste com ela?

PO: Conversei, é.

C: Até quando a gente pode ficar?

PCO: Aí ficou delimitado que a gente vai ficar entre um mês e meio, dois meses com esse sistema, melhor. Agora pra ela acreditar, ela vai ter que ver, né. E o barulho, né. E a relação do barulho e a participação deles.

C: Acho que só dois grupos que estavam fazendo coisas que não tinham relação mesmo, assim. Porque os que não terminaram mesmo, foram os que estavam mais se dedicando. [...]

(Anexo 36, CD)

Verificamos que a preocupação com o barulho resultante da dinâmica de trabalho em grupo que estava sendo vivenciada e a relação dessa preocupação com a quantidade de conteúdo ministrado partiu da professora da escola.

Ao questionar as licenciandas: *...ela está preocupada, com o que será que ela está preocupada?* A coorientadora procura que as licenciandas identifiquem o que preocupa a professora e reforça mais uma vez a relação que faz entre barulho e participação na dinâmica da aula proposta.

O dito por Cecília: *Acho que é em não conseguir cumprir o planejamento do ano, será que não? De a gente demorar muito mais;* partiu da relação que ela fez com o dito da professora: *... reclamou do barulho e ela perguntou quantas aulas a mais demorariam pra*

responder as questões. O dizer da professora, por sua vez, deixa pistas da relação que essa fazia entre barulho e produtividade e confirma os sentidos que expressava e suas ações relacionadas à necessidade de silêncio para aprendizagem.

A partir daí, a coorientadora expressa com segurança o que pensa sobre a dinâmica da sala de aula e a relação que faz entre o barulho e a participação dos alunos na sala de aula: *Agora pra ela acreditar, ela vai ter que ver, né. E o barulho, né. E a relação do barulho e a participação deles.*

Cecília ressalta a observação que fez entre o tempo despendido para a atividade do grupo e a qualidade do trabalho produzido: *Porque os que não terminaram mesmo, foram os que estavam mais se dedicando.* Deixando transparecer a relação diferenciada que fazia ao observar que aqueles que mais se dedicavam necessitavam de um tempo maior para concluir a atividade, e, mais uma vez, observamos um olhar mais preocupado com a aprendizagem dos alunos.

Essas preocupações foram uma constante para as duas licenciandas que ao expressarem suas observações sobre o trabalho em sala buscavam alternativas para os problemas que identificavam, como no fragmento de diálogo abaixo:

F: Mas aí tu chegas e falas: "ah..." aí tu vêes que elas já, focam de novo, assim.

C: Eu fiquei mais preocupada com aqueles meninos que mesmo quando eles focavam pra responder, eles não anotavam, sabe?

PCO: Ahãh...

C: Daí, não que tivesse que anotar, mas...

PCO: Talvez, o que vocês acham ..., da gente formar os grupos... Agora que a gente conhece um pouco mais eles, quando tiver uma atividade em grupo, a gente troca os grupos. Divide um pouco.

(Anexo 36, CD)

E, as licenciandas relacionam o comportamento dos alunos com suas vivências em atividades em grupo durante o curso de graduação, colocando-se na posição de alunas a fim de compreender melhor a atitude dos estudantes:

C: Hoje eu tiro... um trabalho de faculdade que eu tive em grupo e eu acho que não foram tão diferentes assim... O professor dando “piti” com a gente quando a gente ficava separando e falando alto.

F: Mas separava! Essa que é a diferença. Não tinha nenhum grupo que não tinha separado nenhuma no final da aula. E ali se a gente não ficasse em cima, ia ter com certeza, sabe? Então é uma noçãozinha assim... sei lá, Acho que até noção de responsabilidade mesmo, que eles ainda não têm desenvolvida, né?

PCO: É.

[...]

F: É, não dá pra esperar isso deles. Dá pra ir começando a dar uns toques, assim, mas também não tem como cobrar que eles sejam... Não dá pra ficar esperando que eles sejam como a gente.

(Anexo 36,CD)

A partir dessas reflexões compreendem a necessidade de desenvolvimento de determinadas atitudes nos alunos e a função que podem ter como educadoras, nesse sentido. Esses sentidos refletem o desenvolvimento de saber que se constituiu na prática docente, considerando a escola e seu contexto (TARDIF, 2002).

O trabalho em sala de aula foi transcorrendo de forma conjunta entre a coorientadora e as licenciandas durante as três primeiras aulas, realizadas dias 08, 14 e 15 de abril de 2009. As atividades desenvolvidas na sala eram em grupos e com o auxílio das licenciandas. Essas experiências é que subsidiavam as discussões nas reuniões do GT com aspectos como os que discutimos até aqui.

As três aulas seguintes dos dias 22, 28 e 29 de abril de 2009, ficaram sob responsabilidade da professora coorientadora. Nas duas primeiras foi feita a leitura do texto investigativo com a inserção das CP e a terceira, dessas aulas, ela desenvolveu de maneira expositiva e dialogada.

Somente após essas aulas Cecília e Fernanda iniciaram a prática. Desenvolveram inicialmente, uma aula em conjunto que previa o início do trabalho com os dados de uma tabela de alimentos consumidos pelos alunos durante a semana e a construção individual de uma pirâmide alimentar. Na reunião do GT realizada logo após essa aula a professora orientadora solicitou que as alunas comentassem como se

sentiram ao se colocarem no lugar de professor e como elas perceberam a interação com os estudantes.

PO: ...hoje vocês começaram mesmo a trabalhar mais vocês, né. Eu Queria que vocês comentassem, assim, a participação... O que vocês sentiram da aula, como é que foi... Isso de tá se colocando no lugar de professor... Como é que tá sendo isso... E que vocês colocassem mais a participação de vocês na aula e como é que vocês tão percebendo essa interação com os estudantes.

F: Como não foi uma aula bem expositiva, assim, né. Então não sei... Provavelmente vai ter alguma diferença do que quando for uma aula que tiver que ir lá à frente dar um conteúdo... (Aula Prática de Ensino 05/05/2009. Anexo 31, CD)

Quando a orientadora questiona: *Isso de tá se colocando no lugar de professor*; e Fernanda responde: *Como não foi uma aula bem expositiva, assim, né. Então não sei*; Como a aula não foi desenvolvida pelo modo expositivo, Fernanda não se colocou no lugar de professora. Assim, deixa pistas de seu imaginário quanto ao papel desempenhado pelo professor, construído ao longo de sua vida escolar pautado no modelo da racionalidade técnica e que se mantém nos programas de formação (DINIZ-PEREIRA, 2008). Sem relatar em suas lembranças sobre a escola atividades diferenciadas, exceto algumas aulas de laboratório de Ciências, Fernanda refere-se ao ensino que freqüentou da seguinte maneira:

A grande maioria das aulas era aquela que não que o professor não explicasse bem a matéria, mas assim, no sentido de que ele explicava, tu sabias até o dia da prova e depois tu esquecia. Não era nada muito marcante e tal, sabe. Não sei se era, era mais um problema, acho que, te fazer aprender pra vida, do que te fazer saber um conteúdo pra prova, sabe. E assim, um ou outro professor, que agora não vou saber citar, mas que realmente deu uma aula assim, que aprendi e levei aquele conhecimento pra vida. (Fragmento da Entrevista Inicial. Anexo 17, CD)

Fernanda conviveu em sua educação escolar com o modelo em que os papéis desempenhados pelo professor e pelo aluno são aqueles tradicionalmente encontrados no ensino. Ao professor cabe transmissão do conhecimento de forma pronta e acabada e, o aluno, deve absorver esse conhecimento descontextualizado e como se não possuísse qualquer conhecimento anterior. Nesse contexto, Fernanda construiu seu imaginário sobre o que é ser professor e ser aluno. Isso mais uma vez foi explicitado pela licencianda durante a entrevista realizada no início do estágio, no momento em que foi questionada sobre lembranças de alguma aula que possa ter marcado em sua memória:

PCO: ... Por aula, por alguma dinâmica, por prática, por... Não, não tem recordação, assim? Tudo mais ou menos igual?

F: É. (Anexo 17, CD)

A experiência da sala de aula iniciava com o incentivo das professoras para que as licenciandas ocupassem a posição de professora. Em uma reunião de planejamento realizada antes da segunda aula ministrada pelas licenciandas podemos identificar esse aspecto no diálogo:

PCO: ...daí também vocês vão tendo a experiência de como andar sozinhas.

F: Daí é complicado por que no começo eu queria explicar no quadro e é tão difícil.

PCO: Isso que tem que aprender. Tem que treinar.

F: Eu ficava pensando, aí meu Deus, mas, eu não vou berrar.

PCO: Faz assim, ó: - Ei, pessoal! Tum, tum. Eu faço assim, dou três batidinhas no quadro.

F: É que às vezes não dá nem pra ouvir mesmo. Às vezes até quem pararia de falar se tu chamasses atenção, não para porque nem te ouve.

PCO: Não grita, mas fala bem alto. – Deu pessoal, silêncio agora, vou falar. Impõe-se. (Anexo 49, CD)

A partir de sua experiência ministrando a aula, Fernanda, expôs a dificuldade que sentiu em relação ao domínio de classe,

dificuldade frequentemente encontrada em professores iniciantes em razão do modelo que trazem de sua formação (BEACH e PEARSON, 1998): *Daí é complicado por que no começo eu queria explicar no quadro e é tão difícil*; E, ao expressar seu pensamento na hora de enfrentar o problema, afirma: *... ai meu Deus, mas, eu não vou berrar*; identificamos possível relação de sentidos que faz com as aulas que havia observado da professora da escola que, por vezes, utilizava a altura da voz para manter o domínio da classe; bem como a ação das relações de forças e da antecipação que poderiam estar atuando na construção desse sentido, já que, tanto a coorientadora como a orientadora se contrapunham a esse tipo de ação. O pensamento das professoras ficou evidenciado em vários momentos das reuniões do GT, como no trecho abaixo, expresso pela coorientadora:

Fazia tempo que eu não via uma professora tão tradicional. Fazia muito tempo. O silêncio tem que imperar. Aquela coisa da disciplina, virado pra frente. Nem um som se não for pra contribuir com a aula. [...]

Claro que não tem problema de disciplina. [...]. Isso eu acho que é a maioria dos professores da escola eu acho que são assim, não é? Que trazem essas concepções de silêncio, de domínio de classe... (Aula de Prática de Ensino, 24/03/09. Anexo 24, CD)

Quando voltamos ao diálogo entre Fernanda e a coorientadora observamos que a professora ao afirmar: *Isso que tem que aprender. Tem que treinar*; deixa indícios de que concebe este como um saber da prática e reforça seus sentidos, ao relatar como age nessas situações: *Faz assim, ó: - Ei, pessoal! Tum, tum. Eu faço assim, dou três batidinhas no quadro*; sugerindo à licencianda que ocupe a posição de professora: *Não grita, mas fala bem alto. – Deu pessoal, silêncio agora, vou falar. Impõe-se*. Verifica-se o apoio da coorientadora no desenvolvimento de saberes relacionados à gestão de classe, à semelhança dos resultados obtidos por Kist (2007) e Silva (2008), quando concluíram sobre as funções do professor da escola durante o desenvolvimento do estágio por meio de tutoria.

Outra questão que destacamos quando consideramos o início da prática das licenciandas estava relacionada aos sentidos que Fernanda expressava em relação ao trabalho em grupo. Ao discutirmos como os

alunos iriam trabalhar com o texto proposto durante a segunda aula que seria ministrada por elas, dá-se o seguinte diálogo:

F: E a gente pede mais individual isso ou...

PCO: Não sei, vocês que sabem, mas eu acho que eles podem até ficar em dupla, mas, cada um tem que fazer o seu. Ou fica cada um na sua carteira

F: Não sei. Pelo que eu noto assim, quando eles se juntam muito eles quase não fazem. (Reunião de Planejamento 06/05/09. Anexo 49, CD)

Quando relacionamos o dito nesse momento: *quando eles se juntam muito eles quase não fazem*; com dizeres de momentos anteriores em que o trabalho em grupo foi analisado pelas licenciandas, encontramos pistas da preocupação de Fernanda que pode estar relacionada ao produto do trabalho, já que a dinâmica em grupo era, até então, bem vista por ela; como expressou anteriormente sobre alunos que não estavam desenvolvendo a atividade: *...Mas aí tu chegas e falas: ah... aí tu vês que elas já, focam de novo, assim* (Reunião Planejamento 15/04/09. Anexo 36, CD). No entanto, nessa mesma reunião Cecília havia colocado sua preocupação: *Eu fiquei mais preocupada com aqueles meninos que mesmo quando eles focavam pra responder, eles não anotavam, sabe?*

Essa preocupação surgia da autonomia que era possibilitada aos alunos para leitura e reescrita do texto investigativo, que era uma dinâmica nova, tanto para as estagiárias, como também, para os estudantes. Isso era claro para a coorientadora visto que desde o início, na reunião do GT de 31/03/09, na qual discutiram a proposta de ensino que seria utilizada, afirmava:

É, isso que eu falei na aula passada pra vocês, como eles estão acostumados com aquele; às vezes até aprender, por isso que talvez a gente tenha que alongar um pouquinho, né, eu posso continuar se vocês não puderem; porque acabar uma etapa, pra eles verem o final. Porque pros alunos também é diferente e eles pensam, às vezes, que é matação de aula.

[...]

Só que a gente vai sempre falando: “pessoal tem que ter no caderno. Se não tiver no caderno depois

vocês não vão conseguir fazer o trabalho final, né?” E no final a gente sempre faz prova.
(Anexo 25, CD)

E, utilizava como exemplo para reforçar os sentidos que expressava uma experiência passada na qual o pensamento de outro estagiário se assemelhava ao delas:

Eu fiz isso com o Marcelo, no ano passado...; ele ficou impressionado porque ele não acreditava que os alunos aprendessem daquele jeito. Que é uma aula diferente, né? E depois ele viu que realmente eles aprendem. E eu acho que isso é um desafio. Apesar de que; eu não faço isso sempre. É porque a atividade de leitura é cansativa pra eles e se tu fazes duas seqüências dessas, eles não querem. Da pra fazer, do mesmo jeito, mas não botar tanta leitura, né?

[...]

Porque eles cansam de ler, reclamam de ler, não gostam. Mas também é uma coisa que a gente tem que desenvolver nos alunos. (Aula Prática 31/03/09. Anexo 25, CD)

Esses sentidos que compõem o discurso da coorientadora fundamentam suas afirmações de que é necessário um período de adaptação ao modo como o trabalho é desenvolvido e, juntamente com as licenciandas, busca alternativas para que o mesmo seja realizado com sucesso. A fim de possibilitar maior segurança às estagiárias com relação à efetiva realização da atividade por todos os alunos a coorientadora sugere:

Nós vamos fazer o seguinte: quem não completou a tarefa nós vamos anotar. Isso a gente pode fazer, ta? A gente vai pegar a chamada e vai botar: tal dia fulano, incompleto; quase nada; fez; e aí depois na avaliação a gente vai considerar. Porque isso era uma atividade pra fazer hoje. Se não fez hoje, paciência. A nota que ele vai tirar no final por essa atividade toda, isso aqui vai contar. Não importa se ele fez errado porque não entendeu

ou... (Reunião Planejamento 06/05/09. Anexo 49, CD)

Nessa direção, algumas experiências da sala de aula são colocadas pelas licenciandas e discutidas durante a mesma reunião do GT:

PCO: Por exemplo, a de ontem [atividade] acho que todo mundo fez, né, o laboratório. Hoje vocês vão olhar as pirâmides e vão ver

C: É isso é meio complicado a Débora e a Helena não fizeram, mas elas estavam.

PCO: E elas não fizeram hoje?

C: Elas fizeram bem pouquinho.

F: A Débora tava fazendo conta de matemática, enquanto a Helena recortava pra ela.

PCO: Paciência. Ela não fez porque ela estava fazendo qualquer coisa ou recortando muito devagar. Mas tem que botar incompleto.

C: Esse aí é o dela.

PCO: Ó isso aqui é quase nada. Hoje elas fizeram quase nada.

F: Quando deu o sinal: - puxa, eu te falei, né, que tinha que entregar no final da aula. – Como, eu tava fazendo!

PCO: Bom eles não vão ter mais tempo pra fazer isso e ela não ter feito isso vai prejudicar o resto que ela tem que fazer.

(Anexo 49, CD) (Os nomes são fictícios)

Além das discussões relativas à avaliação das atividades desenvolvidas em sala, a professora sugere uma conversa com os alunos a fim de conscientizá-los da necessidade da realização das atividades solicitadas:

E também é o seguinte: chegando à aula vocês vão dizer: – Pessoal, faz uma forma de não mostrar o nome pra não expor a pessoa. Pessoal, teve uma aula pra fazer a pessoa fez isso, é lógico que a nota dela não é igual a da outra; e tudo que a gente faz aqui, no final vale uma nota. Deixa claro que daí eles vão começar a levar a sério também.
(Anexo 49, CD)

E reforça a necessidade de avaliar o trabalho dos alunos feito em sala:

E aí isso aqui vocês têm que anotar. Vai estar lá anotado na lista de vocês que nesse dia ela fez nada quase, quase nada. Façam três categorias, assim ó: fez; incompleto e quase nada. E depois a gente considera pra dar a nota final. Eu acho que a avaliação pode ser isso depois que tiver aquele texto lá junto, que pode ser em dupla pra ler aquele texto que eu acho que pode ser mais fácil para ficar olhando, só que cada um entrega o seu.

As questões em torno da avaliação foram amplamente discutidas ao longo das reuniões do GT, principalmente em decorrência da dinâmica que se estabeleceu na sala de aula. Tanto no que se refere à atribuição de nota às atividades, bem como ao modo como seria feita a correção. Como muitas atividades desenvolvidas durante as aulas foram fundamentadas na re-escritura do texto investigativo, a correção teve uma configuração diferente da verificação de certo ou errado. No momento em que a professora coorientadora comenta que vai corrigir as atividades feitas sobre a parte que ministrou aula, dá-se o seguinte diálogo:

F: Vás considerar fez ou fez certo?

PCO: Eu vou considerar se agregou conhecimento ou se... né; se tem a ver com os textos que a gente trabalhou em sala; se avançou nessa...; se corrigiu; se completou; se copiou igual não é nada; se completou, se ta muito incompleta cada CP de acordo com o texto que teve em aula; E, também se copiou da internet. Na oitava teve um que fez uma cópia da internet. Isso não adianta pra nós. Por isso tem que seguir a ordem do texto, senão ele vai lá e pega um texto de digestão na internet e a gente ta lendo um texto da internet. Então tem que seguir aquela lógica do texto, tem que estar meio comparando. Ele não precisa colocar exatamente igual ao texto, mas ele tem que pensar naquela lógica ali, né?

F: Daí vás por em forma de nota, de valores?

PCO: Pois é, isso a gente pode decidir agora. O que a gente tem de atividade?... (Anexo 47, CD)

Verificamos o desenvolvimento de um trabalho em conjunto que ao longo das discussões permitiu a abordagem de muitos aspectos relativos à avaliação, seguindo os resultados de Kist (2007) e Silva (2008). Em nosso estudo foram abordados aspectos desde concepção e funções e estruturação da avaliação; a atribuição de nota; quantidade de avaliações necessárias de acordo com as normas escolares.

As aulas elaboradas e desenvolvidas pelas estagiárias distanciaram-se, em maior ou menor grau, do método expositivo. Durante a prática, Fernanda elaborava suas aulas buscando a abordagem dos conteúdos utilizando diferentes materiais como: textos e vídeos; No entanto, observamos que a primeira aula que preparou e ministrou individualmente, a licencianda manteve a estruturação de uma aula tradicional onde o texto foi utilizado como estratégia para sair de uma aula expositiva e a leitura do texto em conjunto com a turma, como uma forma de controle do silêncio. Como podemos identificar no fragmento abaixo extraído da reunião do GT do dia 19 de maio de 2009, realizada logo após a aula ministrada por Fernanda:

PO: Eu queria que você falasse um pouquinho, Fernanda, por que foi que você escolheu fazer aquela leitura junto com eles?

F: Eu pensei assim que pra expor aquele tanto de conteúdo eu não consegui imaginar uma maneira que não fosse meio que sistematizar num texto mesmo, assim. E daí ou era eu entrar e escrever no quadro só tudo, ou achar outra maneira. Eu falei com o meu irmão e ele falou que detestou quando o professor fazia assim. Daí eu tive a idéia de perguntar: - Tu achas muito chato quando o professor passa o texto pra vocês lerem? Prefere que o professor leia? Ou o pessoal gosta mais quando cada um lê um pedaço, ou fica muito com vergonha? Ele disse que achava legal, que o pessoal em geral gostava, tipo, quando cada um lia um pouquinho, daí...

(Anexo 47, CD)

Ao fazer o questionamento: *Tu achas muito chato quando o professor passa o texto pra vocês lerem? Prefere que o professor leia?*

Ou o pessoal gosta mais quando cada um lê um pedaço...; focaliza a ação do professor, ou seja, busca informações sobre o que os alunos gostam que o professor faça. Nesse momento identificamos uma preocupação mais centrada em si, que, segundo Bejarano e Carvalho (2003a e 2003b) é comum em professores que iniciam seus primeiros contatos com o ensino. Para os autores, nesses casos as preocupações apresentam características como: preocupação com a sua auto-imagem, sua auto-adequação, ansiedade exagerada, medo de não conseguir apoio emocional dos alunos... (p.8), aspectos que puderam ser identificados nos sentidos expressos por Fernanda no fragmento do diálogo transcrito acima.

A professora orientadora expressa sua opinião sobre a dinâmica desenvolvida por Fernanda:

PO: É eu achei que funcionou, assim né, no sentido deles participarem e ficarem ali, né

F: Até falei com elas na, de fazer em ordem de chamada porque daí ficam mais espertos na sala porque vão ser chamados. Por que se tu fazes em ordem de fileira os que tão lá no fim ficam conversando até chegar à vez deles, né. Ou, os que já foram: – Ah, não vou ser o próximo, então...

PO: É tipo fazer coisa de terrorismo, que sorteava na hora quem era o próximo

C: É horrível

PO: Ficava todo mundo em pânico

F: Não. Mas ao mesmo tempo em que não fica nessa surpresa de quando é que vai ser, também atribui lugares...

PO: Você dá mais uma sistematizada assim, né...
(Anexo 47, CD)

Ao utilizar o texto chamando nominalmente os alunos que realizavam a leitura, Fernanda tinha como objetivo conseguir a atenção dos alunos durante a atividade. E pensou estratégias relacionadas à ordem dos alunos que fariam a leitura visando maior controle do barulho. A obsessão pelo controle da classe é um exemplo típico de crenças educacionais (BEJARANO e CARVALHO, 2003a) e por meio dela obtemos pistas dos sentidos que Fernanda construiu ao longo de sua vida acadêmica e que se materializam em suas ações.

A dinâmica utilizada foi avaliada por ela:

Esta foi a primeira aula pela qual eu fui responsável. Através de diversos fragmentos de textos achados na internet sobre o sistema digestório, montei um texto de linguagem acessível e que falava dos órgãos que compõem esse sistema de uma forma linear, e paralelamente acrescentei uma atividade de colar os órgãos (feitos em cartolina) em um corpo “vazio”... Fiquei bastante feliz porque os alunos foram bem colaborativos e inclusive pedindo para ler ou comentar cada parágrafo após eu tê-los incentivado a isso. (Anexo 12, CD)

Cecília também fez observações sobre essa aula em seu Diário de Campo:

Eram os alunos que realizavam a leitura e houve silêncio e respeito por quem estava a ler durante toda a atividade. A escolha de quem iria ler o próximo trecho decorria via ordem alfabética, e os alunos, por saberem a ordem, muitas vezes acabavam se dispersando. (Extraído do Diário de Campo. Anexo 13, CD)

Ao retomarmos o discurso produzido na reunião do GT, segue o diálogo:

PO: ... E se eles lessem numa outra dinâmica? Você pensou em usar outra dinâmica de leitura?

F: Eu não consegui pensar em nenhuma assim. Eu pensei até tipo, ou eu por no quadro e ir explicando, ou eu ler, ou eles lêem, ou eu dar um texto pra eles lerem; mas eu achei que, pelo pouco que eu conheci deles, eles iam conversar muito, não ia render, sabe? Eu ia ficar querendo os chamar eles no quadro e tal; e como tinha essa coisa de pedacinho em pedacinho ir colando um órgão eu achei que lendo junto todo mundo acompanhava.

(Anexo 47, CD)

Fernanda explicitou as possibilidades que pensou para o desenvolvimento das aulas: *...eu por no quadro e ir explicando, ou eu*

ler, ou eles lêem, ou eu dar um texto pra eles lerem; e, ao justificar o porquê não escolheu essas alternativas, deixa pistas dos sentidos que sustentam sua escolha: *pelo pouco que eu conheci deles, eles iam conversar muito, não ia render, sabe?* Identificamos suas preocupações: com o silêncio; e com a quantidade de conteúdo ministrado. E, ao expressar essas preocupações, relacionando uma com a outra podemos remeter ao não dito de que: sem conversa, rende. Se fundamentarmos nosso olhar à prática desenvolvida por Fernanda, nos preceitos teóricos de Bejarano e Carvalho (2003a e 2003b), relacionados ao surgimento de preocupações em situações que ponham em questionamento as crenças educacionais; verificamos que a vivência da licencianda com a dinâmica em grupo gerou preocupações em torno da produtividade dos estudantes durante esse tipo de aula.

Pistas que sustentam essas preocupações puderam ser identificadas nos sentidos construídos por Fernanda logo após as primeiras experiências com a regência de classe. Em uma reunião de planejamento em que estava sendo avaliada uma atividade de construção de uma pirâmide alimentar pelos alunos, a partir de uma tabela de alimentos consumidos durante uma semana por cada um deles, Fernanda expressa sua opinião:

F: Parece que eles não estão ouvindo assim. Aí dá uma agonia. Dá vontade de...

PCO: Todo mundo quieto! Em silêncio! Agora eu vou falar! Ah, mas tá no começo. Vocês estão fazendo só atividades legais.

F: São legais, mas às vezes parece que fica tudo meio solto, assim sabe.

PCO: Vamos ver. Eu acho que, não sei. Eu acho que não.

[...]

F: Eu to com medo é que eles não estejam entendendo.

(Anexo 47, CD)

A dificuldade de Fernanda surge a partir dos sentidos que ela traz de sua formação, relacionados ao modelo de aula que vivenciou. Inserida em um contexto no qual deveria ministrar aulas e lidar com o enfrentamento dessas preocupações, Fernanda encontrou uma dinâmica que supriu a necessidade de silêncio para a aprendizagem, que constituía os sentidos que ela havia construído anteriormente. Buscou uma solução

paliativa e de curto prazo para contornar a situação conflitante que vivia, entre ter que ministrar a aula de um modo diferente do expositivo e manter o controle da turma e do silêncio. Para Beach & Pearson (1998) nessa maneira de lidar com a situação, apesar de o professor assumir os conflitos que surgem entre o que ele crê e o que vivencia e buscar alternativas, não ocorre o questionamento das crenças pessoais sobre ensino e aprendizagem.

Buscando sentidos construídos sobre um trabalho de leitura desenvolvido em grupos, realizado na aula anterior por Cecília, a coorientadora questiona:

PCO: Aí eu queria fazer uma pergunta pra Cecília porque eu não vim na aula passada e como é que foi o trabalho com texto, e, eles sozinhos na tua aula?

C: É que alguns se esforçaram bastante e outros não. Teve gente que fez muito pouquinho assim. Eu falei: - tenta seguir o texto, não vai pegar a tabela e copiar, assim. E, eu senti uma dificuldade grande neles nessa confusão que eles têm de vitaminas, sais minerais, principalmente quando eu li. [...] Pra mim era uma coisa que eles tinham mais ou menos claro, principalmente na hora que a gente fez a pirâmide. E até eles falaram: - carboidrato fica embaixo. Aí a gente pegou e falou: - Não, fica. , então pra mim meio que parecia que eles tinham noção do que era carboidrato, o que era proteína e na hora que eles foram escrever as CP's na quarta feira passada eu vi que eles não tinham.

PCO: Mas, a maioria?

C: É. Tiveram alguns até que escreveram direitinho, mas por que eles iam e me chamavam e perguntavam, principalmente a diferença de proteína e carboidrato, uma coisa que eles confundem muito. Porque pra eles os dois dão energia, uma coisa assim que eu não sei

(Anexo 47, CD)

Frente à dificuldade dos alunos apontada por Cecília: *...eu senti uma dificuldade grande neles nessa confusão que eles têm de vitaminas, sais minerais, principalmente quando eu li*; a coorientadora

identificou o modo expositivo como a dinâmica que foi utilizada para trabalhar em sala o conteúdo citado pela licencianda:

PCO: ... Quem deu essa matéria aí fui eu numa aula expositiva dialogada. Então, não é porque foi uma aula expositiva dialogada ...

PO: Que funcionou

PCO: Que funcionou

F: Mas eu acho que também é meio chatinha essa parte. Pra ser bem sincera, eu acho que eu só fui ter claro na minha cabeça quando tava terminando o fundamental. Porque é assim: cálcio na verdade é um sal mineral, beleza. Só que tem cálcio em várias outras moléculas maiores que podem.

(Anexo 47, CD)

Ao dizer: *Mas eu acho que também é meio chatinha essa parte. Pra ser bem sincera eu acho que eu só fui ter claro na minha cabeça quando tava terminando o fundamental.* Busca alternativa que não o modelo de aula, para justificar o não entendimento dos alunos sobre o assunto.

Na sequência a coorientadora relembra a aula que foi ministrada por ela e observada por Fernanda e Cecília:

PCO: Vocês lembram que quando eu ia perguntando pra eles parecia que eles estavam entendendo, né?

C: Ahã

PCO: Na hora de escrever fica tudo mais complicado.

C: Não sei, eu acho que tem muito conteúdo assim, e acaba fazendo uma confusão na cabeça deles. Quem perguntava é quem realmente participa assim, sabe...

PCO: E tu já viste o resultado errado? Já veio escrito errado?...

F: E exige uma abstração bem maior, assim. Não é como o sistema digestório que tu botas ali na frente e não tem como não ver, né? Mas quando tu falas de molécula, não sei o que...

PCO: Mas aí a gente tem que pensar. Num trabalho que eles estão lendo o texto, que eles estão descobrindo isso, se não é mais eficiente,

entendeu? Por que a aula que eu dei parecia que eles estavam entendendo tudo, né? Pelo menos eu achava, pelo que vem de retorno ali, que eles estavam entendendo tudo. E quando eles têm que escrever, eles não conseguem escrever. Aí é que vem a questão, né, será que a leitura não faz eles aprenderem melhor? Será que o trabalho de tentar responder aquelas CP's, eles não conseguem trabalhar melhor? Aí a gente tem que comparar com os trabalhos que a gente fez de leitura. Por que lendo, as respostas são mais...

F: É que o conteúdo não é o mesmo, não dá de comparar plenamente, assim. Claro que deve dá, mas...

C: Eu pensei em fazer...

PCO: É que tem um limite do que eles conseguem...

F: Abstrair

(Anexo 47, CD)

Quando a coorientadora questiona: *Vocês lembram que quando eu ia perguntando pra eles parecia que eles estavam entendendo, né?* Tenta mostrar que havia participação na aula, e que os alunos pareciam compreender o conteúdo. Porém, quando afirma: *Na hora de escrever fica tudo mais complicado*; busca confirmar o que disse anteriormente sobre a aparente compreensão, já que muitos não conseguiram escrever sobre o assunto estudado.

Nesse momento, Cecília ressalta a quantidade de conteúdo ministrado, que via de regra, é maior em uma aula expositiva. E, Fernanda salienta a necessidade de abstração para a compreensão do conteúdo como dificuldade para a compreensão dos alunos.

Buscamos no discurso produzido na reunião do GT realizada na aula de Prática de Ensino que ocorreu logo após a referida aula ministrada pela coorientadora, no dia 29 de abril de 2009, sentidos construídos pelas licenciandas relativos ao modo como essa aula foi desenvolvida. Ao solicitar que as estagiárias dessem suas opiniões sobre essa aula, deu-se o seguinte diálogo:

PCO: Eu queria que vocês falassem o que vocês acharam da aula, sinceramente. Dos alunos, da dinâmica, aula expositiva, né?

F: Eu acho que a gente sendo mais legal que a professora deles, eles fossem cooperar mais assim. Mas a gente vê que é igual eles têm uma tendência gigante de ficar dispersando e conversar e de chamar o outro pra brigar por causa de uma coisa que aconteceu não sei quando, bem no meio da aula. Só que eu achei que o jeito que tu chamas atenção deles, e diz: “o pessoal, vamos não sei o que” surte o mesmo efeito senão melhor do que os berros que ela dá. Então, acho completamente desnecessário o jeito que ela aborda eles. Porque eu ficava assim: “meu Deus, se ela grita desse jeito é porque de outro jeito não dá” Mas não, eu vi que o jeito, como uma conversa que tu tens assim com eles, eles ficam bem.
(Anexo 29, CD)

Ao afirmar: *Eu acho que a gente sendo mais legal que a professora deles, eles fossem cooperar mais assim*; expressa sentidos que construiu ao longo de sua vida escolar, que podemos aproximar às crenças típicas de professores sobre as causas do desempenho dos professores e dos estudantes (BEJARANO e CARVALHO, 2003a). E, ao mesmo tempo, observamos o questionamento desse sentido e a observação da complexidade do processo de ensino e aprendizagem em uma sala de aula: *Mas a gente vê que é igual eles têm uma tendência gigante de ficar dispersando e conversar e de chamar o outro pra brigar por causa de uma coisa que aconteceu não sei quando, bem no meio da aula*. Observamos que Fernanda identifica, nos alunos, uma tendência em dispersar, independente da postura mais ou menos autoritária da professora. E, afirma:

Eu achei que eles ficaram tão mais quietos. Eu achei que a partir da segunda, terceira vez que tu ameaçaste começar a conversar com eles de novo sobre o barulho eles já. Porque ela já ta condicionando durante o ano inteiro, basicamente, eles assim. Depois da nossa primeira aula a primeira conversa mais séria que tu tiveste com eles, depois só te tu fazeres o mesmo olhar e parecer que tu vás falar de novo que ta complicada, o barulho, eles já.
(Anexo 29, CD)

Quando Fernanda diz: *Eu achei que eles ficaram tão mais quietos*; compara esta, com as duas primeiras aulas ministradas pela professora coorientadora, as quais foram desenvolvidas em grupo. A licencianda expressa a facilidade de conseguir o silêncio nesse tipo de aula pelo condicionamento dos alunos a essa dinâmica.

Na mesma reunião do GT a professora orientadora retoma essa questão do método expositivo:

PO: Aquela pergunta que você fez anteriormente, o que elas pensaram da aula e tal. Eu queria que vocês pensassem assim, do ponto de vista metodológico, né, que vocês pensaram numa aula mais expositiva, eu queria que vocês pensassem um pouquinho como é que vocês acham que essa aula expositiva contribuiu para os alunos, será que contribui pra eles aprenderem o conteúdo, como é que vocês acham que foi? Na dinâmica lá do processo, vocês acham que valeu à pena, poderia ter sido outra coisa, no final das contas.

C: Eu acho que esclareceu bastante, assim. Que ela foi puxando os assuntos, ela não foi jogando o conteúdo. Ela foi meio que envolvendo, problematizando o conteúdo e acaba que foi tudo, tipo uma rede assim mesmo, então foi não só tecendo, como também arrebanhando os peixes, como eu queria dizer, assim...

F: Como eu queria dizer também, foi expositiva, mas foi bem diferente da expositiva que eles estavam acostumados.

PO: Sei

F: Até quando tu falaste expositiva me veio na cabeça a aula dela, óbvio que eu não achei que tu ias fazer que nem ela a aula, mas me veio com quadro e

PCO: Ahã

F: Achei que tu limpaste os assuntos de uma forma que eles se questionaram bastante. Eles davam as respostas e paravam assim, faziam com uma cara, assim, pensando sobre. E na dela não, era mais assim, jogava mesmo o conteúdo. “Isso é isso. Ta, isso é isso”, E tu não. Tu ias fazendo pergunta e linkando com outro assunto e ia tomando aquele, achei que ficou bem interessante

que eu achei que eles aprenderam bastante assim, imagino.

(Anexo 29, CD)

Em vários momentos desse diálogo as licenciandas expressaram sentidos em relação ao modo de aula expositivo, identificando aspectos na aula observada que a aproximava ou a diferenciava de uma aula tradicionalmente nesses moldes. A contextualização e a lógica no desenvolvimento do conteúdo feito pela professora: *Ela foi meio que envolvendo, problematizando o conteúdo e acaba que foi tudo, tipo uma rede assim mesmo...*; bem como, o diálogo com os alunos durante o desenvolvimento da aula: *limpaste os assuntos de uma forma que eles se questionaram bastante. Eles davam as respostas e paravam assim, faziam com uma cara, assim, pensando sobre...*; foram aspectos destacados pelas estagiárias que poderiam ter resultado em maior aprendizagem do conteúdo.

Também foi possível identificar avaliação positiva da aula nos registros de Cecília em seu Diário de Campo (Anexo 13, CD), quando ela afirma:

Foi uma aula cheia de conceitos, novas informações, porém foi muito dialogada... . Notei os alunos muito participativos, e também pude ver que havia um feedback do quanto os alunos estavam compreendendo o assunto durante a própria aula, uma vez que ocorriam várias trocas de perguntas entre eles e a professora ao longo da explicação...

No entanto, Cecília apontou uma preocupação em relação à aula observada:

Essa aula foi ministrada falando e escrevendo sinteticamente no quadro as principais características de algumas classes de nutrientes, tal como proteína e carboidrato. Deu-se ênfase à estrutura e funções desses nutrientes no organismo, sendo que os alunos participaram bastante da aula. Alguns estudantes demonstraram uma preocupação maior em copiar o conteúdo que era passado no quadro do que entender o que era

explicado, o que pareceu prejudicar o entendimento do conteúdo abordado.

A turma permaneceu em silêncio com apenas alguns pedidos de silêncio durante a aula. (Diário de Campo. Anexo 13, CD)

Na reunião do GT conseguimos identificar como Cecília percebeu a dificuldade dos alunos:

...pelo que eu vi, assim, eles estavam tentando escrever enquanto tu falavas, e nessa tentativa, “eu vou escrever o que ela falou da digestão” eles se desligavam. Não estavam prestando atenção no que tu estavas falando naquele momento, sabe. Porque daí tu já tinhas começado a falar de outros assuntos e eles estavam meio pensando: “ah é processo ou é mecanismo”. (Aula de Prática de Ensino, 29/04/2009. Anexo 29, CD)

É possível relacionar o dito nesse momento sobre o comportamento dos alunos durante a aula: ...*“eu vou escrever o que ela falou da digestão” eles se desligavam. Não estavam prestando atenção no que tu estavas falando naquele momento.* Com o dito, sobre o mesmo fato em outro momento: *Alguns estudantes demonstraram uma preocupação maior em copiar o conteúdo que era passado no quadro do que entender o que era explicado, o que pareceu prejudicar o entendimento do conteúdo abordado.* Quando complementa: *A turma permaneceu em silêncio com apenas alguns pedidos de silêncio durante a aula.* Verificamos a percepção de Cecília sobre as circunstâncias em que ocorria o silêncio e, encontramos pistas em suas palavras da superação da relação normalmente estabelecida entre silêncio, atenção e aprendizagem.

Segue a discussão em torno do porque os alunos têm esse comportamento:

PCO: É uma preocupação deles

PO: Copiar

F: É, porque tipo, vai que essa pessoa que eu não conheço, não sei como que é a aula dela, resolve dar prova amanhã e pergunta o que é digestão e eu não tenho anotado no caderno.

PO: E quer que eu escreva justamente o que ela falou

F: Ahã

PCO: Na verdade eles querem copiar, porque eles querem a palavra certa, porque eles estão acostumados assim numa avaliação assim também. É todo um condicionamento.

PO: Sim. Não importa muito, não sei se não importa. Vale mais a palavra certa, aquela que ta no livro do que os sentidos que os alunos tão produzindo sobre aquilo ali, não é? ...

A coorientadora ressalta novamente a aparente compreensão do conteúdo pelos alunos durante a aula e questiona a possibilidade de melhores resultados a partir da leitura realizada partindo de um objetivo, que no caso era: responder a seus próprios questionamentos.

A utilização de textos e da leitura como método em aula foi discutida e avaliada:

PO: E vocês viram se tem textos que seja interessante pra aplicação? Em algum lugar? Vocês viram na Ciência hoje das crianças se tinha alguma coisa?

[...]

PO: Por que eu acho que de repente nas revistas têm coisas legais que dá de trabalhar e os textos...

F: A didática deles também é bem diferente

PCO: É a linguagem é legal, é uma linguagem tranquila pra eles, e a maioria tem imagens também que acho que contribui, né? Eles adoram

PO: É outra leitura.

C: O texto da dieta vegetariana eles gostaram bastante.

PCO: É, e aquele primeiro lá dos salgadinhos, eles gostam quando têm imagens, uma coisa mais da idade deles, bem legal. Eles prestam atenção mesmo no texto.

PO: É, por que é uma coisa que chama, né. Eles são escritos pra chamar esse tipo de leitor, dessa faixa etária também e tal. Acho que tem que pensar nisso também.

PCO: É de repente consegue achar um que tenha essa parte de...

(Anexo 29, CD)

Cecília faz relações entre o que está sendo falado com o texto que aplicou em sala de aula. De seu diário de Campo retiramos um fragmento em que ela explica como foi esse trabalho e justifica a relação que fez nesse momento:

No fim da aula, pediu-se que como tarefa os alunos deveriam, individualmente, re-escrever as CPs que falavam sobre vegetarianismo, tendo como base um texto que falava sobre a temática. Esse texto chamou muito a atenção dos estudantes, pois no final do mesmo havia duas tirinhas da turma da Mônica, onde a Magali aparecia ora como tendo uma alimentação sem controle e ora como uma alimentação balanceada. (Diário de Campo. Anexo 13, CD)

Houve por parte das professoras orientadora e coorientadora um reforço na importância de trabalhar com a leitura de textos e a sugestão de que esse tipo de atividade com a re-escrita do texto investigativo fosse realizada na sala de aula.

Verificamos que a aproximação das professoras possibilitou, mais uma vez, uma mediação no processo de formação docente permitindo a aproximação dos saberes acadêmicos da professora orientadora aos saberes desenvolvidos a partir da prática docente, fator indispensável segundo Dias et al. (2006) na preparação do futuro profissional.

As licenciandas desenvolveram mais seis aulas, sendo que uma delas foi um vídeo com discussão e aula expositiva dialogada; em outra aula foi realizada uma avaliação; uma foi desenvolvida com jogos relacionados ao conteúdo que foram elaborados pelas licenciandas; e, em três aulas desenvolveu-se por meio de leitura e re-escrita das do texto investigativo.

A primeira dessas aulas que foi expositiva dialogada com a apresentação do vídeo sobre a digestão. Nessa aula ministrada por Fernanda, a professora coorientadora observou vários aspectos relacionados ao domínio da classe, os quais foram discutidos na reunião de planejamento realizada logo após a aula. Esses aspectos, característicos desse tipo de aula onde ocorre a centralização na figura do professor para a explicação no quadro, estavam relacionados principalmente à necessidade de melhorar a comunicação da licencianda

com a turma. Nesse sentido a coorientadora salientou a necessidade de Fernanda colocar-se na posição de professora e as conseqüências para a sua aula quando a mesma interrompia o diálogo com a turma para atendimento de alunos individualmente. Fernanda buscou mudar essas atitudes já na aula seguinte em que os alunos fizeram a re-escritura das CPs. Embora estivessem sentados em dupla, eles as escreveram individualmente. Isso foi avaliado na reunião do GT realizada logo após a aula:

PCO: ... Lembra quando a gente conversou sobre a aula... O que tu estavas fazendo que eu achava que tava atrapalhando a dinâmica da aula, lembra? Aí hoje.

F: Tu achas que melhorou?

PCO: Eu achei duzentos por cento, melhor (risos). Não achaste?

F: Achei. Foi tão mais fácil.

PCO: A, viu, como é mais fácil.

F: Parecia que eram eles que estavam melhores hoje, mas eu achei que derrepente foi porque eu melhorei.

PCO: Foi o começo da aula. Porque a aula a gente sentou e conversou, rapidinho, mas sobre o que podia estar atrapalhando, que é aquele começo da aula.

PO: Ahãh

PCO: E também aquela coisa da... Um chama, quando ela consegue o silêncio um chama, ela vai lá o resto, pumm.

PO: Sei.

[...]

PCO: Coisa importante foi começar a aula. “Ó pessoal começou a aula”, foi bem legal e a hora de não responder mesmo, tu destes limite ali:” não a prova é depois”, viu como facilitou. A aula ficou bem organizada, eles ficaram mais...

F: Senti que foi melhor. (Extraído da Aula de Prática de Ensino de 02/06/2009. Anexo 48, CD)

Na referida aula foi realizada a re-escritura das CP's sobre o sistema digestório (composição e processos envolvidos). Essa aula foi desenvolvida em duplas, sendo que cada um deveria entregar o trabalho

individualmente. A mudança de postura de Fernanda conferiu uma nova dinâmica à aula como foi comentado durante a reunião do GT:

C: ... um monte de gente levantava o braço, eu senti assim, daí ela não... Precisava terminar de falar pra depois dizer o que queria, entender o jeito que ela tava pensando e a forma como ela tava pensando.

PCO: É, isso dava uma organização.

PO: E eles falavam em voz alta pra todo mundo?

F: É porque acho que a maioria das coisas não era bem dúvida...

PO: Comentário...

F: “o professora eu respondi isso na prova”...

PCO: É e ela falou as coisas certas, assim, a gente não vai falar de média agora, só depois. Entendeu, não ficou.... Isso aí dá um limite pra eles “eles opa! To na sala de aula”. “Ela é a professora”. Né?

PO: É.

PCO: Centra assim. Isso aí é que eu achava que faltava...

(Aula de Prática de Ensino de 02/06/2009. Anexo 48, CD)

Fernanda colocou-se na posição de professora, organizando as falas principalmente no início da aula, o que facilitou seu desenvolvimento. Na reunião do GT realizada na Aula de Prática de Ensino da qual estamos nos referindo, prosseguiram as discussões em torno da dinâmica dessa aula:

PCO: Também foi mais fácil do que muitas aulas expositivas. E agora a gente vai ler o que eles escreveram e a gente vai ver.

F: eu passei em carteira, lembra que tu falaste de ver quem estava fazendo. Derrepente pode ser assim, ó, botar um maiszinho pra quem tava fazendo, um menoszinho pra quem não tava fazendo e um mais ou menos pra quem fez mais ou menos. Teve nenhum menoszinho e teve um ou dois mais ou menos, o resto tava todo mundo fazendo.

(Anexo 48, CD)

A atividade possibilitou à Fernanda a verificação de que havia participação na aula desenvolvida com a dinâmica em grupos. Além da mudança de postura de Fernanda perante os alunos, esses também foram se adaptando a um novo modelo de aula, modificando suas ações durante as mesmas. Nas palavras da professora orientadora:

É aquilo que a coorientadora falou no começo, né, agora eles tão sacando o que é o trabalho, eles tão vendo o que eles têm que fazer em sala, estão entrando num ritmo do trabalho de vocês.
(Anexo 48, CD)

Ao valorizar os sentidos expressos pela coorientadora, a professora orientadora deixa pistas da visão que tem do trabalho da docente da escola, lhe confere uma posição no discurso fato indispensável, segundo Orlandi (2007), para que seus saberes signifiquem na construção de sentidos pelas licenciandas.

Situações individuais também foram importantes para que Fernanda ocupasse a posição de professora. Ao sentir-se segura para argumentar com a aluna que a desafiava, a licencianda conseguiu o domínio de uma situação que até então fugia de seu controle, como podemos verificar no diálogo abaixo:

F: Até a Maria ficou quieta no final da aula
PCO: Viu?
F: Fiquei de cara com ela escrevendo CP e não fazendo aquela cara assim...
PCO: Ela desafia...
[...]
F: Viu o que ela me falou àquela hora: “só podes me tirar da sala se eu tiver te desrespeitando”.
PCO: Aí ela foi lá bem quietinha, quando é que eu posso tirar o aluno da sala?
F: A hora que tu achares que ele passou dos limites. Chama atenção e diz: “a próxima vez, eu vou te botar pra fora”.
PO: Ela tava incomodando?
PCO: O que ela tava fazendo, eu não sei.
F: Eu: “senta” ela ohhhhh, eu: “senta” ela: oohhhh. Ela fingia que ia sentar e ficava conversando com outra, sabe?

PO: testando os limites.

PCO: É.

F: Daí eu falei assim: “se tu não sentares como eu to te pedindo tu está me desrespeitando”. Sentou.

PO: É, às vezes tem que ser mais... Séria um pouco.

(Extraído da Aula de Prática de Ensino de 02/06/2009. Anexo 48, CD)

A partir da análise do diálogo acima podemos afirmar que Maria resistia em desenvolver as atividades propostas durante as aulas e que se instalou uma situação conflitante entre a aluna e a licencianda. Foi fundamental a posição tomada por Fernanda que teve domínio da situação, controlando-a sem necessidade de exclusão da aluna da sala de aula. No entanto, devemos analisar o papel desempenhado pela professora coorientadora nesse momento. Fernanda ao se sentir desafiada e com certa insegurança com relação ao que podia ou não fazer, dirigiu-se à coorientadora e questionou sobre a possibilidade de tirar um aluno de sala. Quando a coorientadora diz: *A hora que tu achares que ele passou dos limites*; Deixa claro para Fernanda a autoridade que ela tinha como professora; o que lhe permitiu manter uma posição e agir com segurança, construindo novos saberes relacionados à gestão de classe.

Em seu Diário de Campo Fernanda refere-se a essa aula com relação ao seu desempenho: *Nessa aula notei que tive muito mais sucesso ao chamar a atenção da turma para as explicações e orientações, procurei utilizar os conselhos dados pela professora e acredito que fizeram toda a diferença*. E também com relação ao desempenho dos estudantes:

... Aliado a isso senti que o entrosamento com os alunos estava bem maior, e que a nossa proposta, que de início havia sido um contraste muito grande em relação ao modelo de aula anterior, estava sendo compreendida e correspondida, com os alunos tomando cada vez mais suas responsabilidades e aproveitando as liberdades que antes não tinham. (Anexo 12, CD)

Apesar de Fernanda ministrar a maioria de suas aulas buscando o controle da turma e do silêncio, nos momentos em que

desenvolvia trabalho em grupo notava melhor desempenho dos alunos nas atividades e, conseqüentemente, maior facilidade no desenvolvimento destas.

A aula seguinte foi a última ministrada por Fernanda. Foi entregue, aos alunos, um texto sobre anorexia, bulimia e obesidade que foram questões de interesse dos alunos para investigação. Fernanda desenvolveu a mesma estratégia de sua primeira aula, a leitura coletiva pela turma, entretanto dessa vez, os estudantes que faziam a leitura eram selecionados mediante um sorteio na chamada. Sobre essa aula na reunião do GT realizada em 03 de junho de 2009, ocorreu a seguinte discussão:

F: Cada parágrafo, tipo, “chiiiiiiii”, tinha que começar de novo. Mas eu achei que também eles estavam conversando sobre o assunto, não era dispersando.

PCO: É.

PO: Gente, eu achei eles muito participativos...

F: Por isso eu não fui tão enfática, assim, tipo, eu acabei de falar daí eles tão conversando eu dava um tempinho assim, acho que pra...

(Anexo 46, CD)

Ao analisarmos o dito por Fernanda: *eu achei que também eles estavam conversando sobre o assunto, não era dispersando*; e logo em seguida, a complementação de sua afirmação: *Por isso eu não fui tão enfática, assim, tipo, eu acabei de falar daí eles tão conversando eu dava um tempinho assim...*; dá indícios de uma mudança de postura de Fernanda frente aos sentidos que expressou anteriormente, relacionados à conversa e o rendimento durante suas aulas. Apesar de Fernanda ter expressado, em vários momentos ao longo do estágio, sentidos que construiu durante o período de observação, referentes à compreensão do barulho durante as aulas ministradas pela professora coorientadora, como é possível exemplificar com o fragmento da entrevista final: *... não era tão expositiva a tua aula, tu conversavas mais com eles. Parecia que eles entendiam bem mais e participavam. Apesar de parecerem mais dispersos tu vias que os assuntos das conversas paralelas geralmente eram assuntos da aula*; nas aulas que havia ministrado, até então, ela não demonstrava tranquilidade em lidar com situações semelhantes a essa, buscando sempre em suas aulas o domínio da classe e o controle do silêncio. Verificamos assim, o

desenvolvimento de saberes experienciais provenientes de sua prática pedagógica (TARDIF, 2002), os quais foram viabilizados pelo apoio da coorientadora o que resultou numa maior segurança da licencianda durante a aula.

A leitura foi uma estratégia metodológica utilizada por Fernanda e o modo como foi realizada foi foco de discussão na reunião do GT:

PO: Mas uma coisa que gera um tumultozinho é a coisa de ler, né, porque vários querem participar. Eu acho que vocês podiam fazer assim... [...]. ... no outro dia deixar quem quer ler, quem quer ler levanta mão e lê. Fazer assim, alternar.

F: Eu fiquei assim com medo do quem quer ler, porque daí quem não quer ler nem olha pro texto, né? É aquela coisa assim... Tipo, aquelas meninas que estavam, pelo menos o parágrafo que elas leram elas se forçaram a olhar, teve um ou outro que talvez tivesse fazendo outra coisa, mas parou pra olhar quando com medo de quando eu chamasse não se achasse coisa assim, mas, meu deu dó de quem queria ler e não foi sorteado.

(Anexo 46, CD)

Observamos que Fernanda utilizou a leitura como estratégia para garantir a participação dos alunos na aula e o domínio da classe, porém, a conversa entre os alunos sobre o conteúdo, já era vista como participação, como podemos identificar no trecho abaixo:

PCO: Mas eles participaram bem.

F: Mas como depois tinha aquela coisa de comentar, quem queria ler comentava, né, era uma forma participar quem queria, já. Eu achei.

PCO: Turma bem diferente do que era, né, no começo...

F: Fiquei de cara; empolgados pra comentar o parágrafo depois. A Débora ali mesmo e a Talita estavam: posso falar?, Posso falar?.

PO: Mas os meninos ali detrás também fizeram comentários legais. Apesar de eles ficarem falando bastante, mas como tu falou, eles ficaram falando do assunto.

PCO: É.

PO: Eles falavam entre eles assim: “ah eu conheço uma pessoa que não sei o que, não sei o que”. Sempre tendo a ver com o que vocês estavam comentando ali. (Anexo 46, CD)

Cecília foi responsável pelas duas últimas aulas e as desenvolveu por meio da aplicação de dois jogos em uma das aulas e re-escritura das CP's na última aula. Um dos jogos era da memória que pareava biomoléculas com suas respectivas funções e outro era trilha, com um trajeto composto de casas numeradas, cada uma delas correspondendo a uma pergunta sobre o assunto estudado.

Para a licencianda, segundo registros em seu Diário de Campo, a aula com os jogos foi bastante satisfatória, sendo que poucos alunos não participaram de tal atividade, e os que jogaram, além de demonstrar bastante interesse, mostraram familiaridade com os conteúdos abordados sobre nutrição.

Pudemos identificar nos sentidos construídos por Cecília durante sua formação básica aspectos positivos com relação à utilização de jogos para auxiliar no aprendizado. Como relatou em suas “Memórias sobre a escola: Uma tentativa de recordar”: *Em sala lembro-me de alguns momentos onde os professores se utilizavam de jogos (semelhantes ao “Passa ou Repassa” e “Show do Milhão”) para auxiliar no aprendizado* (Anexo 9, CD); verificamos que sua opção por esse tipo de aula estava influenciada pelos sentidos que construiu sobre essa vivência: *Nestes momentos a sala toda participava das atividades e até os alunos mais tímidos pareciam descontraídos e sem vergonha de participar...* Optou por uma dinâmica na qual não há centralidade da aula no professor, superando preocupações relacionadas ao controle da turma e ao silêncio.

Em sua última aula Cecília selecionou alguns fragmentos do texto investigativo para ser reescrito individualmente pelos alunos, embora pudessem discutir em duplas ou trios. Sobre essa aula sua companheira de estágio, Fernanda, comentou:

Foi uma aula bastante tranqüila, na qual pudemos notar a evolução da nossa relação com eles ao longo dessas semanas, e sem dúvida alguma isso se refletiu no comportamento deles em sala de aula. Várias atitudes inadequadas entre os próprios alunos (as mesmas citadas pelos demais professores no Conselho de Classe) se

mantiveram, mas relativas a nós, estagiárias, mudou bastante, tanto a evolução da nossa postura em sala e da condução das aulas, quanto o nosso entrosamento com os alunos. (Fragmento extraído do Diário de Campo. Anexo 13, CD)

O aproveitamento das aulas foi analisado por Cecília em um artigo final apresentado para a disciplina de Prática de Ensino, no qual ela relacionava o nível de acerto das questões da prova com o modo de abordagem da temática na aula. Em seu estudo a licencianda constatou melhor desempenho dos alunos nas questões que foram trabalhadas em aula por meio da leitura de textos, principalmente quando comparada com uma questão que considerava bem mais simplificada, cujo conteúdo havia sido trabalhado em sala de modo expositivo. Nas palavras de Cecília:

Na prova, uma das questões que as estagiárias consideravam mais complicada pedia para que os estudantes identificassem onde ocorrem os principais processos digestórios, bem como se estes processos são de natureza física ou química. Esta temática foi abordada em um texto lido coletivamente, sendo que durante a explicação parecia que os estudantes apresentavam confusão entre quimificação e quilificação; movimentos peristálticos e deglutição. No entanto, esta foi uma questão com elevado nível de acerto, quando comparado a outras questões, especialmente uma que parecia bem mais simplificada, onde se pedia que se identificassem as vitaminas, lipídios e sais minerais a partir das informações nutricionais presentes num rótulo de achocolatado fictício. (Anexo 15, CD)

O conteúdo da questão destacada por Cecília com menor nível de acerto era referente à aula ministrada pela professora coorientadora, que a desenvolveu por meio do modo expositivo e sobre a qual discutimos anteriormente. A referida aula foi avaliada positivamente pelas licenciandas que destacaram, principalmente, o diálogo e a contextualização como característicos predominantes. No entanto, como analisamos anteriormente, Cecília identificou aspectos como a quantidade de conteúdo e a necessidade de que os alunos tinham em

anotar as informações como a razão do não acompanhamento da explicação e raciocínio da professora, o que segundo ela, dificultou a aprendizagem dos estudantes. Por meio da observação da prática Cecília pôde questionar sentidos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem e identificamos suas preocupações mais direcionadas à aprendizagem dos alunos, descentrando de sua imagem como professora, o que para Bejarano e Carvalho (2003 a e 2003b) significa um avanço no desenvolvimento profissional de professores em início de carreira

Outro sentido importante construído por Cecília estava relacionado ao exercício da leitura durante as aulas de Ciências, construído a partir da observação do desenvolvimento dos jogos em sua aula. Extraímos esse trecho de seu artigo final:

A leitura também se mostrou importante para a compreensão dos conteúdos durante a realização dos jogos, especialmente trilha. Quando a questão presente na casa onde o jogador estava fazia referência a algo abordado em algum dos textos, os alunos respondiam a questão sem a necessidade de consultar seu livro, cadernos ou os textos. Do contrário, nas questões onde seu conteúdo foi abordado na forma de exposição dialogada, os alunos se utilizavam dos materiais que tinham disponíveis para consulta, bem como dos 30 segundos em que poderiam consultar tais materiais. Esta dinâmica foi observada nos quatro grupos que jogaram a trilha.
(Anexo 15,CD)

Conclusões acerca do processo de construção do conhecimento a partir da experiência com a leitura foram expressas por Cecília:

Isto evidenciou que a compreensão/assimilação dos conteúdos foi facilitada para os conteúdos que foram trabalhados a partir da leitura de textos. Desta forma, percebe-se que o aprendizado deve ser entendido como um processo de construção, em que está envolvida a elaboração de significados por cada um dos alunos

(KRASILCHIK, 2004), sendo que a leitura de textos parece facilitar tal processo.
(Anexo 15, CD)

Buscamos no discurso produzido por Cecília ao longo do ECS pistas que fundamentassem seu olhar à leitura e à utilização de textos durante as aulas. Verificamos em sua entrevista inicial que durante o ensino básico, Cecília freqüentava a biblioteca em horários extracurriculares, como relatou: *...eu lembro... quando eu já tava na oitava série,... de ir pro colégio a noite com a minha mãe e a gente ficava resumindo livro de biologia, que era uma coisa que eu gostava...;* revelando sua aproximação com a leitura Além disso, ao ser questionada sobre algum professor que tenha se destacado durante o curso de graduação, Cecília cita uma professora destacando não só o conteúdo, mas também, o modo como este era ministrado:

... talvez, bastante pela matéria que ela dá, e pelo jeito que ela dá a matéria. Ela dá a estrutura e funcionamento de primeiro e segundo grau, que ainda tem esse nome e ela mostrou todas as conexões...Tinham umas discussões muito boas dentro da sala, ela dava textos extremamente complexos pra ler, mas quem lia, tipo, e chegava até o final e conseguia sugar alguma coisa assim...
(Anexo 18, CD)

Identificamos assim, diferentes formações discursivas significando, por meio da relação de sentidos, na construção de novos sentidos pela licencianda.

4.5.2. Preocupações com o conteúdo e sua relação com o tempo

Praticamente em todas as reuniões realizadas pelo GT aspectos relacionados ao conteúdo eram abordados. Nas reuniões de avaliação/(re)planejamento, realizadas antes ou após as aulas ministradas e nas quais participavam normalmente a professora coorientadora e as estagiárias, eram discutidos aspectos mais específicos relativos ao conteúdo, como: a seleção dos assuntos, a seqüência que seria dada ao mesmo, e o modo como ele seria trabalhado.

O GT 3 caracterizou-se por uma ampla discussão desses aspectos nas reuniões do GT, incluindo as aulas da disciplina de Prática de Ensino realizadas antes da aproximação das licenciadas à escola. Durante o período de observação, principalmente a partir do início do desenvolvimento da proposta de ensino pela professora coorientadora, teve início uma série de reuniões, nas quais eram discutidos aspectos importantes observados durante a aula que havia sido ministrada e, planejava-se a próxima aula.

As condições de funcionamento do GT citadas acima foram fundamentais para a segurança das estagiárias em relação ao conteúdo ministrado, resultando em menor evidência dessa preocupação no discurso produzido ao longo do desenvolvimento do estágio.

No início do estágio, na aula de Prática de Ensino em que foi discutido o texto que se referia ao trabalho que a professora coorientadora realizava em sua prática na escola, além do entendimento da estruturação da proposta de ensino, a questão do tempo e do conteúdo foi abordada. Como podemos observar no trecho abaixo onde o diálogo ocorre para o entendimento da dinâmica do trabalho:

PO: Ta. Então assim, eu acho que a partir das respostas que eles vão dar e vocês vão formar esse textinho. A partir da leitura desse texto vão surgir várias caixas pretas, né, a minha dúvida é: “abrem-se todas as Caixas pretas? em que profundidade?”

PCO: Não, daí é assim, ó: a seqüência de abertura daí é determinada

PO: Pelo professor

PCO: Pelo professor, né? Daí a gente pega e agrupa, os textos que eles trouxeram, o material que a gente tem, vê o livro didático, vê no material como é dado isso aí, né, aí

PO: Uma caixa preta pode levar várias aulas, né?

PCO: Pode. Às vezes, a gente em uma leva várias aulas e, em uma aula, tu abres um monte.

[...]

PCO: Entendeu? É assim. É o Marcelo no começo foi assim. A gente ficou umas três aulas ali, três caixas pretas. Ele: “Ai, não vai dar tempo” [...]. Aí eu “Não, daqui um pouco tu vás ver que tem texto que resolve um monte.” Porque a dúvida é muito ligada uma com a outra. Daí a

profundidade, normalmente aí é o que o professor faz com o conteúdo, né?

PO: Isso, ele relaciona com o conteúdo da área.

PCO: relaciona com o conteúdo da série

PO: E da série.

(Aula Prática do dia 31/03/09. Anexo 25, CD)

A experiência prática da coorientadora com a proposta de ensino que desenvolvia e a segurança que tinha quando falava do tempo necessário para o desenvolvimento da atividade: *Às vezes, a gente, em uma leva várias aulas e, em uma aula, tu abres um monte*; reforçada pela experiência anterior de desenvolvimento desse tipo de dinâmica durante o estágio: *É o Marcelo no começo foi assim. A gente ficou umas três aulas ali, três caixas pretas. Ele: “Ai, não vai dar tempo” [...]. Aí eu “Não, daqui um pouco tu vás ver que tem texto que resolve um monte”*; constituíam as condições de produção de sentidos pelas licenciandas.

As aulas da coorientadora iniciaram no dia 07 de abril de 2009 com a escolha do tema e das questões de interesse dos alunos. No segundo dia de aula, quando eles tinham que responder aos seus próprios questionamentos, identificamos sentidos de Cecília relacionados ao tempo de desenvolvimento da atividade e ao conteúdo trabalhado. Destacamos no fragmento a seguir:

PO: O que vocês acharam hoje?

F: Eu achei que eles estavam bem mais a vontade com a gente.

C: Ahã, como eu falei àquela hora, tipo, as questões assim, que eles estavam meio que reclamando; que era muito, coisa e tal, mas na hora que eles começaram a fazer, assim. Não dá muita bola, mas eu fui a algumas equipes pra falar, não se preocupa com o tempo, vai, vai discutindo. (Reunião de Planejamento, 08 de abril de 2009. Anexo 34, CD)

Em seu Diário de Campo essa compreensão também apareceu:

... Alguns estudantes demonstraram preocupação quanto ao tempo destinado à elaboração da atividade, sendo enfatizado que o mais importante

era que eles discutissem o que eles sabiam sobre o conteúdo referente a cada questão e que após isso escrevesse o que o grupo concluiu.

(Anexo 13, CD)

Observamos que já no início do estágio Cecília parecia não se preocupar com o tempo de desenvolvimento da atividade, focando sua preocupação no envolvimento dos alunos na construção daqueles sentidos.

Preocupações relacionadas ao tempo e o conteúdo ministrado surgiram a partir da professora da escola, durante a quarta aula da coorientadora, realizada no dia 15 de abril de 2009, na qual os alunos respondiam às questões por eles elaboradas. Era a terceira aula disponibilizada para essa atividade e, na reunião de planejamento realizada logo após a mesma, Cecília expressou:

... Na hora que estava conversando comigo ali na frente, assim, reclamou do barulho e ela perguntou quantas aulas a mais demorariam pra responder as questões. Daí eu falei que os grupos que estavam se dedicando, estavam na questão vinte; que a gente achava que mais uma aula acabava.

(Anexo 36, CD)

Ao relatar esse acontecimento, Cecília expõe o questionamento da professora e expressa a preocupação dela com relação ao tempo despendido para o desenvolvimento da atividade: *ela perguntou quantas aulas a mais demorariam pra responder as questões*; A resposta de Cecília à professora: *eu falei que os grupos que estavam se dedicando, estavam na questão vinte; que a gente achava que mais uma aula acabava*; deixa pistas dos sentidos que estava construindo sobre a atividade e sobre o estágio. Frente à possível ansiedade da professora com o tempo despendido, Cecília, além de priorizar o envolvimento dos alunos e, conseqüentemente, a qualidade do trabalho, mostra-se segura ao afirmar que ainda levaria mais tempo. No dito por Cecília: *Daí eu falei... que a gente achava que mais uma aula acabava*; ao utilizar o plural: *a gente*; e ao supor o tempo de conclusão do trabalho: *mais uma aula*; deixa pistas de seu envolvimento com a proposta e do desenvolvimento de um trabalho em conjunto.

Devemos considerar que esses sentidos foram construídos por Cecília influenciados pelas condições em que o estágio estava sendo desenvolvido, as quais refletiam na segurança que expressava em suas palavras. Buscamos no discurso produzido nas reuniões do GT sentidos que fundamentassem nossas afirmações e identificamos na reunião de planejamento do GT realizada no dia anterior à aula, em 14 de abril de 2009, um momento em que essa questão foi abordada pela professora coorientadora:

É o seguinte: têm as perguntas deles agora eles estão respondendo. Então hoje eles vão ter que responder. Como é a última aula, eles vão correr pra tentar ir embora mais cedo. Então eles se concentram e vão. A gente não sabe se eles vão acabar. Tem gente que foi até a 10 e as respostas são bem curtas. Dependendo do que vêm pela frente aí eles vão botar não sabemos. Vão responder bem rápido. [...] Talvez eles levem amanhã fazendo isso, né. (Anexo 35, CD)

Verificamos sentidos produzidos pela professora coorientadora influenciando na construção de sentidos pela licencianda relacionados à prática docente e conferindo segurança às suas ações.

Durante as reuniões as licenciandas eram incentivadas ao envolvimento no trabalho a partir de um posicionamento da professora que orientava, mas também, inseria as estagiárias às suas atividades; promovendo discussões sobre a prática; sugerindo encaminhamentos; questionando sobre as próximas ações; como podemos exemplificar com o trecho abaixo:

... Mas a gente tem que pensar na possibilidade de sobrar uns 15 minutos e aí a gente tem que fazer alguma coisa, e, eu acho que a gente podia pensar no tipo de atividade que a gente vai fazer com eles, o que já pode encaminhar. Tem coisas que a gente tem a idéia que dá pra ir encaminhando, né? O que vocês acham legal, do que vocês já viram e do que a gente já conversou, pra fazer... . [...]. (Reunião de Planejamento de 14/04/2009. Anexo 35, CD)

A seleção de conteúdos, a profundidade da abordagem dele, o modo como seria desenvolvido eram aspectos priorizados nas reuniões de GT, sendo analisados conjuntamente, como exemplificamos abaixo:

F: basicamente que eles só confundem nutriente com gordura, com carboidrato

PCO: Tudo. Daí eu to achando assim, ó, que a melhor coisa que a gente tem pra começar é definir o que é cada coisa. Porque senão eles continuam com essa mistura assim do que é tudo, eles não sabem, proteína saturada, e vai é um festival de palavras.

F: primeiro definir bem o que é gordura, o que é carboidrato, o que é proteína e nutriente, fica mais geral assim.

PCO: fazer uma definição, fazer alguma coisa que defina direitinho. Que eu acho que pode ser a próxima aula. Pra começar, porque como é que a gente vai começar com uma pirâmide e eles achando tudo errado.

F: um textinho, derrepente se a gente achasse um bom, né?

PCO: É. Eu acho que essa é a primeira coisa.

(Aula de Prática de Ensino de 28/04/2009. Anexo 37, CD)

Essas discussões foram conferindo às licenciandas segurança com relação à abordagem dos conteúdos. Os saberes da coorientadora oriundos da prática relacionados ao currículo, mais especificamente, à organização dos conteúdos para a série, permitiam flexibilidade ao planejamento das aulas, como podemos verificar no dizer da referida professora durante discussões de planejamento no dia 28/04/2009:

PCO: Ó a gente tava pensando assim: a gente faria essa coisa de nutriente, daí faz a pirâmide. O que é ideal, vê o que come o que não come. Aí já supre essas necessidades aí. Aí depois, a gente vai pro sistema digestório, como é que essas coisas são aproveitadas pelo nosso corpo, né, vai abordando a digestão e por último as doenças, acho que é isso aí. Não é tão difícil, né?

F: Não, não. É bastante coisa, mas flui, né? A gente olhando assim

PCO: Não, é muita coisa, mas a partir do momento que a gente começa, já vai esclarecendo um monte de coisa.

F: Mas é bem como tu disseste, textinho já mata um monte de CP.

PCO: um monte.

(Anexo 37, CD)

Possibilitaram a compreensão das estagiárias acerca do conteúdo e de como ele seria inserido na proposta de ensino em execução. A determinação do tempo para o desenvolvimento das atividades também era um aspecto de discussão nessas reuniões, como no trecho da reunião do dia 06 de maio de 2009, onde após discussão do trabalho que seria realizado na próxima aula, a coorientadora expressa:

... Ta. Aí eles vão escrever comparando. Só que duas aulas é muito pra fazer isso. Tem que ir limitando o tempo. Então, quando vocês mostrarem a pirâmide leva uns 20 minutos, depois mostra de um de outro e depois escreverem, dá até o final da primeira aula. Aí: - Pessoal, quando bater o sinal da primeira aula eu vou recolher. Aí vai pra segunda aula. Na segunda aula começa essa atividade aqui.[...]. Tem que esquematizar como é que vai fazer...

(Anexo 49, CD)

O planejamento e a análise da atividade que seria desenvolvida possibilitavam que dúvidas fossem sanadas, buscando alternativa para possíveis desdobramentos da atividade:

F: É, eu acho que dá pra trazer um texto legalzinho, pequeno, curto, mas que fale da dieta balanceada, a importância. [...]. Daí tem CP lá naquele texto que também dá pra eles responderem. Então eles vão responder usando isso aqui e aquele da dieta balanceada. Eles vão responder tais e tais CP's.

C: Mas tudo isso é mais de uma aula, né? Não?

F: Dá.

PCO: Eu acho que não.

F: Pode levar pra fazer em casa

PCO: Tem pouca CP entendeu? Eles vão ler, eles vão.. Talvez dê. Se não der... Ou a gente pega um pouquinho Da...
(Anexo 49, CD)

Essas discussões durante as reuniões do GT subsidiavam os sentidos construídos pelas licenciandas em relação a prática e influenciam em suas ações em sala. Observamos o desenvolvimento de saberes contextualizados que foram construídos a partir da prática docente (TARDIF, 2002).

Fernanda mostrava tranquilidade em lidar com situações relacionadas à quantidade de conteúdo ministrado durante as aulas:

E até todo mundo sentar e tal, e se organizar no laboratório... A gente dividiu metade no laboratório de Ciências e metade no laboratório de Biologia. Daí um grupo ficou com a Cecília e um grupo ficou comigo. Daí não deu muito tempo assim, enfim, deu pra gente terminar essa parte. A gente ia começar a montar a pirâmide, a Cecília até começou, mas eu achei melhor parar, na minha turma todo mundo.... no mesmo.... como eles terminaram mais ou menos juntos eu não quis ir adiantando pouquinho coisa pra aula que vem pra eles não se perderem muito.
(Reunião Aula Prática de Ensino 05/05/2009.
Anexo 31, CD)

Observamos, no entanto, que preocupações persistentes para Fernanda envolvendo a quantidade de conteúdo e o tempo, estavam diretamente relacionadas às aulas que eram desenvolvidas por meio de leitura quando os alunos a realizavam individualmente ou organizavam-se em grupo e tinham que reescrever fragmentos do texto. Fernanda resistia em desenvolver a aula utilizando essa dinâmica. Na reunião do GT do dia 19 de maio de 2009 esse assunto entrou em discussão:

PO: O que eu acho interessante é trabalhar, sugestão: - O mais interessante é trabalhar em sala de aula que eles fazerem isso como tarefa
PCO: É, eu também acho
PO: Porque em sala eles estão, primeiro, discutindo com os colegas pra reformular a CP e

também com o professor ali, né, que pode orientar o trabalho, né? Acho que é mais interessante pra eles

F: Só que se todas as atividades que a gente propõe pra fazer na sala, mesmo que tivesse tempo suficiente, sempre acaba pra fazer em casa (Anexo 47, CD)

Fernanda afirma que: *mesmo que tivesse tempo suficiente, sempre acaba pra fazer em casa*; o dito: *sempre acaba pra fazer em casa*; remete ao não dito de que nunca acaba na aula. Se relacionarmos o não dito ao início de seu dizer, podemos concluir que atividades propostas para desenvolver em sala, mesmo com tempo suficiente, nunca são acabadas; revelando sentidos relacionados à improdutividade de aulas com essa dinâmica.

Frente à argumentação de Fernanda a coorientadora explicita os seus sentidos a necessidade de consideração da realidade vivenciada pelos alunos nas aulas e do tempo que os mesmos necessitam para adaptação a uma nova dinâmica:

Mas olha só, desde o começo eu falei pra vocês assim: - É uma adaptação de trabalho porque a professora da escola trabalha de outra forma. Eles têm uma aula que começa, vai toda aquela matéria ali e acaba. E, a semana que vem vamos fazer tarefa, fazer exercício, corrigir exercício e fazer a prova. Eles não são acostumados a trabalhar assim. Desde o começo eu disse assim, ó: - eles vão ter resistência pra fazer ..., até eles se tocarem que tem que fazer aquilo naquele tempo, demora pra eles se acostumarem. Demora, tem um tempo deles, também. (Anexo 47, CD)

Nesse sentido faz sugestões:

... a gente pode limitar...; [...]. A gente tá deixando... porque eles trabalham ali, não conseguem, levam e trazem na semana que vem; ou entrega e continua na semana que vem, né. Agora esse aqui As CP's vão ser poucas; a gente leva uma folha... - Para entregar, não é? Impreterivelmente no dia 12; para entregar hoje. É uma atividade pra fazer hoje. Responder tais e tais

CP's individualmente, cada um na sua folha. Pode até conversar com o colega e entregar no final da aula. É hoje. Ninguém vai levar pra casa. É limitar. Tá na hora de impor as condições, assim. (Anexo 47, CD)

Sendo complementada pela professora orientadora:

E, no momento que vocês fizerem uma atividade dessa e pegarem a atividade de volta, no final da aula. – Ó pessoal, agora vamos entregar por que a gente precisa ter essa resposta de vocês, né. E que eles perceberem que não pode terminar em casa ou que não pode ficar enrolando pra entregar não sei quando. Eles vão começar a sacar que o trabalho tem que ser feito em sala. Acho que as coisas vão aos pouquinhos assim.

[...]

Aí na próxima atividade eles vão perceber que se eles não entregarem eles vão ter prejuízos, né... (Anexo 47, CD)

Fernanda ministrou mais três aulas após essa reunião em uma delas mandou a re-escritura das CP's como tarefa e em outra os alunos reescreveram, em sala, partes do texto investigativo referentes ao sistema digestório. Utilizou como estratégia a anotação de participação dos alunos durante a aula e avaliou positivamente a participação deles na atividade. Ao comentar o desempenho dos alunos na re-escritura do texto em sala, durante a reunião de planejamento do dia 03 de junho de 2009, Fernanda expressa:

PCO: E, as de ontem chegaste a olhar? Que eles fizeram?

F: Eu olhei por cima. Quanto aos órgãos e tal, como é dividido, a maioria fez tudo. Eu achei que faltou mesmo que nem eu comentei no começo, aquela parte assim de suco digestivo, do gástrico que eles não entraram muito...

PCO: Na química.

F: no processo, mas fisicamente eles escreveram tudo...

(Anexo 46, CD)

A experiência de Fernanda com a aula saindo do modelo expositivo não confirmou seu receio com relação à conversa e rendimento dos alunos, sendo avaliada positivamente por ela.

4.6. O FUNCIONAMENTO DO GT2 E GT3 E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DURANTE O ECS

Os pressupostos relacionados ao modo como concebíamos o estágio fundamentaram também a estruturação dos GT 2 e 3. Nesse sentido, a viabilização do ECS como um espaço de interlocução entre seus integrantes e a efetiva participação do professor da escola na formação do futuro professor com a valorização de seus saberes foram aspectos priorizados ao longo de seu desenvolvimento. Essa interlocução, no entanto, somente foi possível pela predisposição de seus integrantes, que ao conceberem a possibilidade de seus papéis e do papel do outro, abriram o espaço para a manifestação de saberes específicos da atividade de cada um deles. Como as professoras orientadora e coorientadora foram as mesmas e as reuniões do GT que envolviam todos os seus integrantes eram comuns, já que eram realizadas nas aulas da disciplina de Prática de Ensino, optamos por analisar o funcionamento dos GT conjuntamente, garantindo as especificidades de cada GT quando julgamos necessárias.

Diferentemente do GT1, e seguindo nosso objetivo ao estruturarmos os GT2 e GT3 referente ao suprimento das dificuldades apontadas com o desenvolvimento do primeiro grupo de trabalho, ao ocorrer a aproximação das licenciandas à escola, estas já conheciam a proposta de ensino que a professora utilizava em suas aulas. A discussão da referida proposta foi aprofundada em uma aula da disciplina de Prática de Ensino, estruturada a partir da leitura prévia do artigo produzido pela professora coorientadora sobre sua prática. Esse e outros artigos discutidos durante essas aulas e sobre os quais fizemos considerações no item 6.3. deste capítulo - quando lançamos nosso olhar ao discurso que subsidiou a produção de sentidos no GT2 e GT3; modificaram as condições de produção de sentidos durante o ECS, principalmente pelo conhecimento anterior que os sujeitos tinham dos sentidos concebidos pelos outros integrantes do GT. Agregamos a isso, a fato das licenciandas estarem sendo avaliadas, para considerar as

formações imaginárias permeando as condições de produção do discurso por meio das relações de sentidos e força e da antecipação.

À semelhança do GT1, esses dois GT caracterizaram-se como um espaço de interlocução entre seus componentes. A voz do professor da escola permitiu que suas palavras significassem na produção de sentidos, por meio da posição que lhe era conferida no discurso. Fundamentando a construção de sentidos nessas condições identificamos um discurso que não silenciava sobre os saberes dos professores da escola, sendo suportado pelos sentidos que as professoras orientadora e coorientadora tinham, cada qual sobre suas potencialidades, e como uma via a outra, com relação ao papel que podia desempenhar na formação do futuro professor.

Fundamentando esse olhar diferenciado da professora orientadora ao discurso sobre a escola, seus professores e práticas, estava a compreensão da construção histórica dos processos relacionados à educação. Pistas desses sentidos encontramos quando analisamos aspectos de seu relato sobre a aproximação dos estagiários à escola campo de estágio durante o período de observação. A orientadora afirma que, em suas aulas, esse é um momento importante para a desconstrução de uma postura comum dos estagiários, fundamentada na formação discursiva da licenciatura, de crítica ao que é por eles observado. No fragmento abaixo retirado da entrevista realizada com a professora orientadora identificamos traços desses sentidos:

É, uma coisa que era muito forte no relato dos alunos nesse período de observação era a crítica. [...]. Criticar o professor, “a, porque a aula acontece desse jeito, porque ele fez tal coisa, né”. Então assim, porque muitas vezes aparecia na sala de aula algumas práticas que eram criticadas do ponto de vista teórico nos artigos que a gente lia, nas coisas que a gente estudava, né. [...] ... não só nessa disciplina, mas, nas outras disciplinas que antecedem a disciplina de Prática. E eles relacionavam, né, com as críticas e acabavam sendo muito duros com os professores. Então, esse momento eu acho que era super importante pra gente tentar tirar um pouco isso, né, [...] e tentar mostrar que as coisas se constroem historicamente, que não é assim e que o objetivo da disciplina também, não é achar culpados de coisa nenhuma, né, é refletir como é que as coisas

tão acontecendo na escola e como é que isso pode contribuir pra formação deles. (Anexo 4, CD)

No modelo a que se referia, *o professor da escola era quase que um objeto de observação, né, de crítica.* (Extraído da entrevista realizada com a professora orientadora do estágio. Em anexo 4, CD)

Buscamos no discurso produzido durante o ECS indícios de sentidos que sustentam essa visão construída sobre os professores da escola e que contribui para o afastamento histórico entre essas instituições e seus profissionais. A licencianda do GT2, ao ser questionada sobre o papel do professor da escola durante o estágio, expressa:

... Se eu fosse a professora da escola eu queria observar ao máximo o que é que o professor da faculdade e o estagiário tão trazendo, porque eu acredito que eles tão estudando coisas novas nesse ramo da licenciatura, então eles podiam trazer coisas novas, né, pra ajudar no ensino. Então, se eu fosse eu gostaria de aprender ao máximo. Então eu acho que isso que os professores, se tivessem consciência do que é esse trabalho, fizessem, né. Que tentassem aprender com o professor e os estagiários. (Anexo 6, CD)

Podemos identificar significando na construção de seus sentidos, por meio da memória discursiva, dizeres da formação discursiva da licenciatura relacionados a um discurso derivado de um modelo tradicional de educação fundamentado na racionalidade técnica; bastante criticado (Schön, 1983; Carr e Kemmis, 1998; Zeichner, 2000; Schnetzler, 2002), porém, não superado nos cursos de formação de professores. A partir desse modelo estabeleceram-se sentidos relacionados à “visão aplicacionista” e ao “discurso prescritivo” os quais conferem papéis aos profissionais que atuam nas escolas e nas universidades que contribuem para a histórica relação de distanciamento entre essas instituições envolvidas na formação professores (DINIZ-PEREIRA, 2008).

A visão da licencianda sobre o papel do professor da universidade também está fundamentado nesses preceitos. Segundo ela:

E o professor da faculdade, tem que transmitir a experiência que ele tem de muitos anos de aula,

né? Auxiliar nas possíveis dificuldades que pode ter, que ele já tem várias soluções possíveis pra se contornar um determinado problema. Então ele pode apresentar um leque de opções. É de orientar, orientação, vai te ajudando a crescer naquele momento. (Anexo 6, CD)

Em sua concepção não reconhece um estatuto epistemológico próprio da prática, sendo esta simplesmente resultante da aplicação de teorias produzidas nas instituições de ensino superior. Nessas bases o professor da escola só pode aprender com o desenvolvimento do estágio, não sendo reconhecido os saberes que possui construídos a partir de sua prática. Esse é o discurso que silencia o professor da escola que como sustentamos é dominante nos cursos de formação.

Identificamos nas palavras de uma das licenciandas do GT3, Fernanda, sentidos nessa mesma direção tanto para o papel do professor da escola como para o professor da universidade:

...Acho que da escola seria mais no sentido de estar mostrando àqueles alunos, aquela sala de aula, como é que funciona a escola, qual é a realidade daqui, tal e de repente, mais pessoal dele, mas também de estar aprendendo alguma coisa de diferente com a gente, tendo a oportunidade de ter contato com alguma coisa de fora daqui [da escola], assim, estar com a cabeça mais aberta pra ver se consegue aplicar alguma coisa. E do professor da universidade... Ah, não sei, acho que de repente de estar embasando a gente pra poder lidar melhor com o ambiente aqui [a escola], de estar proporcionando a discussão também... (Fragmento extraído da entrevista inicial. Anexo 17, CD)

Somente Cecília, a outra licencianda que compunha o GT3 trazia sentidos que se distanciavam da perspectiva acima. Segundo ela:

Eu acho que o professor da universidade tem que ir meio que acompanhando as etapas e já ir fazendo críticas, sugestões, dando alguns pontos pra gente refletir no decorrer, assim, pra tentar que a gente vá melhorando e pra ele ter

acompanhamento da nossa evolução. Já o professor do colégio, eu acho que a função dele também seria isso, só que ele não vê a função dele como isso.

(Anexo 18, CD)

Cecília consegue identificar a visão predominante do professor da escola sobre seu papel durante o estágio, que reproduz o discurso dominante do modelo no qual foi formado e, que por sua vez, também silencia sobre seus saberes. Mas, expressa o que supõe que possa ser desenvolvido pelo professor da escola a partir de uma experiência anterior com ECS em Biologia:

Então, tipo, meio que balanceando assim, tendo um contraponto da visão dele e da que eu acharia assim, eu acho que ele pode ir pontuando algumas coisas, tipo, em cada aula ele falar, a outra professora fazia isso, em cada aula ela falava: ó vocês foram super bem aqui, mas, prestem mais atenção no comportamento dos alunos, explorem mais esse assunto, uma coisa assim, sabe. Porque ela querendo ou não ela tem uma expectativa sobre a matéria que ela ia dar e tal, então eu acho que ela pode meio pontuando... . E no final fazer tudo o que o supervisor da faculdade faria em cada aula. [...] no final de cada aula sentar e conversar com a gente. (Anexo 18, CD)

Analisando as condições em que esses sentidos sobre o estágio trazidos de sua formação, foram construídos, identificamos que seu estágio anterior foi realizado no Colégio de Aplicação, estando a professora da escola inserida em um ambiente em que servir de campo de estágio é uma de suas finalidades com estruturação e disponibilidade de tempo dos professores para o acompanhamento de estagiários. Além disso, a professora orientadora do estágio utilizada como referência para Cecília era a docente que compôs o GT1 de nossa pesquisa. Esta por sua vez, tem um olhar diferenciado para o trabalho do professor da escola já que em suas orientações de estágio estimulava o diálogo com o referido docente. (como discutimos anteriormente quando analisamos o funcionamento do GT1).

Na maioria das escolas o estágio não é realizado nesses moldes. As escolas não têm estrutura organizacional para receber os

estagiários e os professores não tem tempo disponível para atendê-los. De sua experiência como professora da Disciplina da Prática de Ensino a orientadora comenta sobre a interação comumente observada nos outros estágios que orientava:

Então, algumas vezes a gente tinha conversa com os professores. No início, sempre antes de começar o período de observação, tinha um encontro com esses professores e a gente conversava um pouquinho sobre os objetivos da disciplina, o que ia acontecer, né, e também ver a disponibilidade de tempo pros alunos realizarem a regência. [...] ...algumas vezes eles tinham algumas sugestões das aulas, como é que as aulas dos estagiários estavam acontecendo, né. Faziam um comentário “Tá previsto tal coisa, quem sabe você faz uma prática disso ou.” Contavam um pouquinho das experiências que eles tinham com certos conteúdos que estavam previstos e tentavam contribuir nesse sentido com os estudantes.[...]. Mas assim, uma interação maior não existia. Eram algumas coisas mais pontuais assim, ao longo do processo. (Anexo 4, CD)

No ECS por meio de GT, configurado na perspectiva que propusemos foi modificada essa estruturação e o papel normalmente desempenhados pela professora da escola, como resultado da interlocução que se estabeleceu entre seus integrantes. Relações entre o contexto, sua estrutura organizacional para o desenvolvimento do estágio; os sujeitos suas condições de trabalho, seus sentidos sobre a formação de professores e seus desejos profissionais influenciaram nas condições de desenvolvimento do estágio, e conseqüentemente, no discurso produzido a partir dele.

Buscamos, a partir do funcionamento do GT, sentidos construídos pelas licenciandas com relação ao papel desempenhado por cada uma das professoras durante o ECS.

Para Sofia, a licencianda do GT2, o estágio realizado por meio de GT:

... faz toda a diferença poder contar com pessoas com mais experiência na área do que você. Mas mais do que isso, o que é melhor é que eram

pessoas realmente preocupadas em desenvolver melhores maneiras de passar informações aos alunos de um modo que eles possam aproveitá-las em seu dia-a-dia, possam saber que o que aprendemos na escola, faz parte da vida deles e não é algo totalmente separado e apenas útil para o seu futuro profissional. Sendo assim, achei todas as atividades muito bem aplicáveis e que acredito que muito mais eficazes também.... Com certeza, sem o auxílio tanto das professoras quanto também dos outros alunos, minhas aulas teriam sido de uma qualidade bem inferior. (Entrevista Final. Anexo 16, CD)

Sobre a contribuição da professora da Prática de Ensino e da escola, ela afirma: *Acredito que a professora da escola ajudava mais nos mínimos detalhes da aula, passo por passo, e a professora de Prática de Ensino dava diretrizes mais abrangentes sobre como deveriam ser abordados os nossos temas (apesar da coordenadora também ter feito esse papel algumas vezes)* (Extraído da Entrevista Final. Anexo 16, CD). Esses sentidos construídos por Sofia durante o ECS diferem daqueles que trazia que isentava o professor da escola de saberes e indicam uma participação ativa da professora da escola em sua formação.

Fernanda, uma das integrantes do GT3 também conseguiu identificar papéis diferenciados daqueles que concebia aos professores das duas instituições antes de iniciar o estágio. Ao afirmar durante a entrevista final:

...geralmente quando é professor de universidade só vai lá pra dar estágio, não dá aula, assim. Então talvez seja uma distância um pouco maior da realidade deles, tanto da rotina do colégio quanto dos alunos mesmo assim. Por mais experiência que já tenha tido, ele acaba ficando mais na universidade. (Anexo 19, CD)

Os sentidos que expressa indicam sua percepção sobre a diversidade existente entre a escola e a universidade, deixando pistas sobre a construção de sentidos relacionados às especificidades dos saberes desenvolvidos em cada instituição.

O funcionamento do GT possibilitou a Fernanda a construção de novos sentidos relacionados ao papel do professor da escola na formação do futuro professor. Identificamos em suas palavras como ela viu a participação da referida professora durante o ECS: *Acho que para preparação das aulas, pra como eu me portava em sala de aula e dando conselho e tal, eu acho que a professora da escola participou mais diretamente lá. ... orientou meio de acordo... com as necessidades do que a gente ia tá desenvolvendo.* As funções que Fernanda identificou resultaram de ações da professora orientadora durante o estágio, desenvolvidas a partir dos saberes experienciais que tinha sobre o conteúdo, planejamento, gestão da classe, entre outros, específicos de sua prática pedagógica (TARDIF, 2002).

Cecília, a outra licencianda do GT3, quando iniciou o estágio já trazia sentidos relacionados ao papel que poderia ser desempenhado pela professora da escola, conseqüentemente, identificava saberes específicos da prática. Além disso, por já ter ministrado aulas, colocava-se na posição de professora e em seu olhar identificou a troca de experiências por meio do diálogo como o aspecto que mais contribuiu para sua formação. Em suas palavras:

Acho que foi meio como um diálogo de saberes e experiências, bem mais de experiência em sala de aula do que eu... Por que eu dei, tipo, o cursinho, eu dei um ano. O TCC que praticamente foi um dia. O estágio da prática de Biologia. Área de monitoria que eu já dei quando tava no colégio pra matemática, física, coisas mais numéricas, né. Português pro pessoal que tava com dificuldade. Eu acho que esse diálogo foi meio pra uma formação mesmo, não só minha como professora, mas minha, talvez, como ouvinte também. Os textos ... foram bastante interessantes. [...]. Acho que mais isso, essa construção dialogada mesmo. Daí vai alterando a forma de pensar que eu tinha com relação à educação, com relação ao ensino, em relação à responsabilidade, em relação ao papel do aluno, acho meio que isso. (Anexo 20, CD)

Percebemos a relação de sentidos que Cecília fez ao se expressar identificando sentidos provenientes de diferentes formações discursivas pelas quais passou durante sua formação acadêmica situando

no diálogo a principal fonte de construção de novos sentidos durante essa experiência que havia vivenciado.

Sentidos construídos por Cecília estavam presentes também na fala da professora orientadora sobre o estágio:

... a coisa do diálogo foi uma coisa que mudou bastante nessa vivência do GT. Eu acho que isso é uma contribuição bem grande e isso a gente vê na fala das meninas mesmo, né. [...]. A gente percebe essa diferença no trabalho. E olhando, assim, a experiência que eu tive assim como professora de outras turmas que a gente não teve isso e dessa que a gente teve, é, o que eu acho que ficou muito forte foi que elas se sentiram muito mais seguras [...] no trabalho pedagógico que elas foram desenvolvendo e puderam pensar sobre muitas outras coisas que estavam acontecendo do que o próprio eu. [...] Eu sou professora, o que eu estou fazendo aqui nessa sala de aula [referindo-se a possíveis questionamentos das licenciandas]. Então, abriu um espaço aí pra elas também verem outros elementos que compõem a ação pedagógica. Pra pensar um pouco mais nos estudantes, né, nessa relação com os alunos. Eu pude perceber que nessa experiência com o GT a relação que elas tiveram com os alunos na sala de aula foi outra. (Extraído da Entrevista realizada com a professora orientadora. Anexo 4, CD)

O diálogo característico desse GT foi possibilitado pela voz da professora que influenciou na relação que se estabeleceu entre os integrantes do GT. Seus saberes significavam e davam suporte aos sentidos construídos no ECS e às ações das licenciandas durante a regência, permitindo, como já evidenciamos no início de nossas discussões sobre o funcionamento do GT, o desvio do foco das discussões realizadas nas reuniões do GT. Observamos, principalmente no GT3, onde o tempo de estágio foi maior e onde as estagiárias puderam vivenciar a prática da professora orientadora discutindo a cada aula aspectos dela; a superação das preocupações com o próprio desempenho para preocupações mais com a aprendizagem dos alunos e

com a relação estabelecida com eles. Isso foi evidenciado pela professora orientadora:

Então, assim, nas outras experiências eles nunca se envolviam tanto com os alunos, né. [...]. Até por conta do tempo. Eu acho que com a história do GT elas ficaram muito mais tempo na escola. [...]. E acompanharam de perto as mudanças que aconteciam com os estudantes com relação ao desenvolvimento, a construção de conhecimento na sala de aula, né. Então, elas puderam perceber mudança de comportamento dos alunos com relação ao trabalho que foi feito. (Anexo 4, CD)

E, com relação ao papel de cada professora no GT, a orientadora expressou seus sentidos. Sobre a professora da escola:

... Pensando em você como professora da escola, eu acho que a tua contribuição pra formação das alunas, como professora da escola, foi muito maior do que a minha contribuição, né, [...], nesse trabalho.

[...]

... teu papel de professora da escola, organizadora do GT ali, ele foi o mais importante, que trouxe a vivência, trouxe outras reflexões, né, trouxe outras leituras que você tem sobre formação de professores mesmo, né, pra essa prática. (Anexo 4, CD)

Sobre o seu papel:

O meu papel ali mesmo, naquele grupo, foi de sistematizar o funcionamento das nossas aulas, né, que aconteciam na universidade. E no começo, principalmente quando a gente tava naquele período mais de leituras e tal, de sistematizar algumas discussões que estavam acontecendo na disciplina, né, relacionadas com a prática. É, no funcionamento do GT, eu tentei, né, dar algumas contribuições assim de propostas pros alunos, né, interagindo com você e com as meninas, mas eu

sei que a minha contribuição nesse sentido foi menor.

[...]

...é uma preocupação da disciplina, né? Tentar articular as coisas. Então eu acho que o meu papel foi fundamentalmente esse de sistematizar um pouco as discussões. (Anexo 4, CD)

Justificou por meio dos saberes intrínsecos à atividade de cada profissional a importância do envolvimento do professor da escola no processo de formação do futuro professor:

Por conta da experiência que você tem, né, com o trabalho na escola. Por conta de todas as contribuições, né, de todas as propostas feitas pras alunas, né. [...]. O professor universitário muitas vezes não tem essa experiência, né?

O que é, infelizmente, eu acho, né. Apesar de eu estar nesse caminho de não ter tanta experiência eu acho que é uma pena porque o professor que tá afastado da escola ele não percebe algumas coisas, né, que o cara que tá ali, dentro da sala de aula todo o dia, percebe. Os tais saberes, né, docentes. [...]. Que realmente trazem um outro sentido pra reflexão, né, que a gente tem na disciplina. (Anexo 4, CD)

Ressaltando a importância do estabelecimento dessa aproximação como um meio de compreensão do espaço escolar e de seu funcionamento o que resulta na possibilidade de mudança nas condições de produção do discurso comumente construído de crítica ao professor.

Muda completamente a história que a gente tem da crítica ao professor. Por que você começa a interagir com esse professor e a entender um pouco mais das coisas que acontecem no funcionamento da escola, né? (Anexo 4, CD)

Nessa direção, a orientadora contextualiza o momento do estágio nos moldes como vinha sendo realizado, pensando nas licenciandas, e deixa pistas dos sentidos que construiu sobre o estágio desenvolvido por meio do GT.

Porque assumir uma turma que não era delas, ter contato com alunos que não conheciam anteriormente. E na prática de ensino que se dá normalmente, esse período é pouco, como eu comentei. [...]. E não tem esse tempo, não tem essa vivência, não dá pra parar pra refletir sobre muitas coisas, né. Eu acho que pelo tempo ser curto e pelo fato da pessoa não ter uma interação maior com a escola via professor, o que acontece é que elas chegam na escola, dão a sua aula e vão embora, né? [...]. Tem escola que inclusive não permite a presença de estagiário na sala de professores. [...]. Então essa relação não é forte, né? [...]. É mais uma obrigação de uma disciplina da licenciatura.
(Anexo 4, CD)

E salienta aspectos da relação que normalmente se estabelecia entre os licenciandos e o professor da escola, ressaltando ao final como foi a relação estabelecida com o GT:

Então, era restrito assim, o tempo de acesso dos estagiários às turmas. É. Além disso, né, dessas coisas que eram previstas pelo professor nesse contato inicial, algumas vezes eles tinham algumas sugestões das aulas, como é que as aulas dos estagiários estavam acontecendo, né. Faziam um comentário “Tá previsto tal coisa, quem sabe você faz uma prática disso ou ” Contavam um pouquinho das experiências que eles tinham com certos conteúdos que estavam previstos e tentavam contribuir nesse sentido com os estudantes. [...]. Mas assim, uma interação maior não existia. Eram algumas coisas mais pontuais assim, ao longo do processo. (Anexo 4, CD)

A partir do modelo que predominava nos estágios sem GT, a orientadora concluiu: *Então, eles chegam lá, trabalham só a aula, centrados neles mesmos, e vão embora, né?*

Ao caracterizar o funcionamento do estágio sem GT utiliza vários aspectos que o configuram como um momento de pouca interação entre os professores e os licenciandos envolvidos nessa etapa

da formação. E o dito por ela: *uma interação maior não existia. Eram algumas coisas mais pontuais assim, ao longo do processo*; permite que identifiquemos o não dito: que existiu maior interação. Sem interação, o estágio não passa de uma etapa que deve ser cumprida em que os futuros professores: *trabalham só a aula, centrados neles mesmos, e vão embora*; o que inviabiliza a construção de novos sentidos com relação à escola, aos processos de ensino e aprendizagem, às relações que se estabelecem no espaço escolar, e ao próprio trabalho do professor.

Fernanda expressa em seus sentidos o que sentiu sobre o desenvolvimento do estágio com a estruturação proposta:

Eu acho que é bom porque dá pra discutir bastante. Porque que quando a gente tá em sala de aula a gente às vezes fica meio angustiada com alguma coisa com algum dilema vocês também ajudaram bastante em a gente tá repensando algumas coisas. Auxiliando como é que vai preparar a próxima aula. Lembro que sempre que tinha que preparar a aula depois daqui eu saía mais inspirada, assim. Ajuda bastante, assim. (Entrevista Final. Anexo 19, CD)

Salientando também a importância que viu nas discussões do GT durante as aulas da disciplina de Prática de Ensino: *Até quando a Sofia tava, por mais que fosse outra série, outro conteúdo era legal de comparar, ver as dificuldades diferentes.*

Para Fernanda, o desenvolvimento do estágio por meio do GT permitiu que ela experimentasse dinâmicas de aulas que julgava pertinente ao discurso da licenciatura e que, por vezes, pensava que não fosse possível por em prática:

Mas, as que contribuíram mais, acho que foram a instrumentação e a metodologia as de Ciências e as de Biologia, que eu fiz as duas. Que tinha bastante discussão, textos e falava bastante assim de propostas mais alternativas e não seguir o padrão e tal... Ficar o professor lá na frente dando aula expositiva. Daí eu acho que as discussões disso ajudaram bastante, assim. Porque eu pensei também que na prática a gente ia... Depois de discutir e tudo, eu ia acabar dando uma aula expositiva. Também isso eu acho que ajudou

bastante, o GT assim. Porque eu não conseguia muito me imaginar preparando uma aula muito diferente, por mais que eu achasse que fosse muito melhor que... Eu achava mais difícil, não sei. Tinha uma resistência maior.
(Anexo 19, CD)

Identificamos em sua fala sentidos que trazia relacionados ao dilema em ter que dar uma aula fundamentada em propostas que havia discutido teoricamente nas disciplinas e a dificuldade que tinha em imaginar como colocaria isso em prática nas aulas que ministraria durante o ECS. Argumentos nessa direção são expostos por Bejarano e Carvalho (2003a). Essa preocupação, segundo Fernanda, foi sanada por meio do desenvolvimento do GT.

Além disso, as reuniões do GT permitiram aproximação com a professora da escola que conferiu segurança à Fernanda:

Só a minha expectativa de dar aula com um professor que eu não conheço e tal. Eu achei que foi bem legal. Foi bem menos assustador do que eu esperava. [...]. Eu fui me acostumando com o ambiente e tal. Pelo fato de tu já ter dado aula lá e tal, não ficou tanto... E professora que eu não conheço me avaliando, assim é uma coisa meio... Não me senti assim. (Anexo 19, CD)

Esse sentimento que não teve, de ser avaliada por uma professora que não conhecia foi um aspecto ressaltado em vários momentos por Fernanda, inclusive escolhido como o tema a ser trabalhado no artigo final da disciplina. Da entrevista final, extraímos o que Fernanda citou como o que mais lhe chamou atenção durante o estágio:

Eu gostei assim, que tipo... Acho que quase em momento nenhum eu me senti sendo avaliada como professora, coisa assim. Parecia mais assim que nós: eu, tu e a Cecília estávamos com o objetivo de fazer a turma, não sei o que... E dar aquele conteúdo... De tentar fazer de um jeito diferente, mas não tipo, que a gente que tava sendo avaliada, porque era a nossa disciplina e a

gente tinha que se virar. Isso eu achei bem legal, assim. (Anexo 19, CD)

No dito: *Parecia mais assim que nós: eu, tu e a Cecília estávamos com o objetivo de fazer a turma, não sei o que... E dar aquele conteúdo... De tentar fazer de um jeito diferente*; identificamos que para Fernanda o trabalho foi realizado em grupo e que o foco do mesmo foi o desenvolvimento de estratégias visando à aprendizagem dos alunos. Por consequência ocorria a construção de saberes, pelas licenciandas, para o desempenho da atividade docente nessa direção.

Certamente foi um trabalho diferenciado do que ocorre normalmente durante o ECS, em que o professor da escola fica à parte, observando e avaliando o que foi preparado pelo estagiário com auxílio de seu orientador para as aulas. Ocupa uma posição de avaliador, e não raramente, critica a falta de preparo do futuro professor pela universidade. Essa posição ocupada por muitos professores da escola que recebem estagiários é identificada na fala de Fernanda, quando o dito: *...Acho que quase em momento nenhum eu me senti sendo avaliada como professora. [...].* Remete ao não dito: de que é comum ser avaliada nesse momento. E, possivelmente é influenciada pelo discurso que fundamentou a formação desse professor, que o silencia no processo de formação de outros professores.

Nessa mesma direção, a presença desse sentido nos dizeres de Fernanda sugere sua construção durante a passagem pela licenciatura, já que ela não conviveu com estágios em sua sala de aula enquanto era aluna da educação básica. Assim, Fernanda trazia em sua memória papéis que deveriam ser desempenhados pelos profissionais da escola e da universidade construídos a partir de um modelo que distânciava as instituições responsáveis pela formação do futuro professor e colabora para a manutenção de uma das principais críticas aos cursos de formação de professores, a dicotomia entre teoria e prática.

A segurança resultante dessa aproximação e do desenvolvimento do trabalho em grupo foi verificada pela orientadora:

Pras meninas eu acho que foi super importante esse GT, né, que a gente formou. [...]. Porque eu percebi que elas se sentiram muito mais seguras do que as outras minhas alunas que iam pro estágio. Então, elas puderam arriscar, fazer outras coisas, né, elas tinham um respaldo, não estavam sozinhas, né. Porque, muitas vezes, como a gente

tem muitos alunos, a gente não consegue estar muito junto, né? [...] Por mais que a gente discuta junto o planejamento, né, na sala de aula, todo mundo participa do planejamento de todo mundo, a gente faz uma troca. Não tem aquele momento de eu estar lá perto e contribuir nas horas que elas estão com aquelas angústias todas, né. Porque muitas aulas elas saíam super angustiadas com o que tinha acontecido e aí as conversas que vocês tinham ali na escola, depois da aula, contribuía pra elas pensarem no que tinha acontecido de um outro jeito. (Anexo 4, CD)

As professoras orientadora e coorientadora identificam em Fernanda o desenvolvimento de saberes específicos a partir da experiência vivida com o ECS, como pode ser observado no diálogo:

PO: E a postura dela no começo e depois no final, né? completamente diferente com relação aos alunos, né, a segurança que ela passava.

PCO: Ela desenvolveu uma autonomia. Ela ficou autônoma. Ela decidia, fazia, preparava a aula do jeito dela, bem, né?

PO: Sim

PCO: Um monte de aula legal ela fez. Levava a idéia e fazia, “ó, fiquei até quatro horas da manhã, fiz isso aqui” e era bem legal o que ela fazia. Ficou bem autônoma, bem legal.

PO: E isso foi a segurança que ela teve, né, no começo. Não só no começo, mas o tempo inteiro. Ela tinha uma segurança, né, ali.

(Anexo 19, CD)

A professora orientadora identifica aspectos que podem ter influenciado no desempenho de Fernanda durante o ECS e sugere o desenvolvimento do GT como o fator que distinguiu essa experiência dos outros estágios que acompanhou. Ao caracterizar como o estágio ocorre sem GT deixa pistas de como sentiu a aproximação à escola e a realização do ECS com a viabilização da interlocução entre seus integrantes:

Talvez, se não tivesse acontecido o GT, não teria havido, né, essa situação, porque ia ser como nos

outros estágios, os alunos têm pouco tempo, chegam lá e não se sentem, né, seguros pra nada. O professor da escola, como não interage muito com a gente eles se sentem, os estudantes, né, se sentem meio reprimidos pelo professor da escola.
(Anexo 19, CD)

Quando afirma: *se não tivesse acontecido o GT, não teria havido, né, essa situação, porque ia ser como nos outros estágios; e enumera como ocorriam esses estágios dizendo: os alunos têm pouco, ... não se sentem ... seguros pra nada, se sentem meio reprimidos pelo professor da escola;* permite que remetamos ao não dito de que quando houve GT: os alunos tinham mais tempo; sentiram-se seguros; não sentiram-se reprimidos pelo professor da escola; reafirmando sentidos construídos durante nossa experiência de ECS os quais discutimos até aqui.

As relações estabelecidas entre os integrantes do GT estreitaram-se pelo fato de ocorrerem reuniões de avaliação, planejamento e ainda as reuniões com todo o grupo durante as aulas da Disciplina de Prática de Ensino. A professora orientadora refere-se a essa interação da seguinte maneira:

... o fato de ter o GT e a gente se organizar pra discutir essas coisas, pensar no planejamento junto, articular teoria e prática junto, eu acho que fundamentalmente possibilitou troca, né, [...]. troca e construção de uma coisa nova ali no GT, né, que foi uma outra relação com a escola, com as turmas, né. [...]. O professor da escola esteve muito mais perto da gente e a gente muito mais perto da escola. Então, eu acho que estreitou muito mais a relação. [...]. Tanto minha como professora da disciplina de Prática de Ensino, minha com a professora; quanto dos alunos com a professora, dos alunos da escola, assim. Acho que teve uma diminuição no abismo que tem entre universidade e escola, mesmo sendo com a escola dentro da universidade.
(Anexo 19, CD)

Ao olhar de Cecília essa troca ocorreu por meio de interconexão, já que os saberes de cada um eram trazidos para a construção de propostas que partiam de um objetivo comum:

Interconexão. Eu acho que essa é a palavra. Por que a gente não era, tipo, coisas separadas. Mas a gente também não era uma coisa toda junta. Cada uma, né, tinha sua opinião própria em relação a alguma aula, alguma dinâmica, alguma coisa. Então eu acho que a gente meio que se interconectava buscando alguma coisa que fosse útil, pras crianças, pra pensar na metodologia, pra relação com a professora da turma... (Anexo 20, CD)

Além disso, relações de amizade, de ajuda, de criação, de idéias e de discussão foram destacadas por Sofia como resultantes do desenvolvimento do GT.

A relação que se estabeleceu entre os integrantes do GT, permitiu maior abertura na colocação de idéias, facilitando a compreensão de sentidos que traziam e a expressão sobre o que pensavam.

Verificamos que ao iniciar o estágio, as licenciandas, expressavam sentidos da formação discursiva da licenciatura, alinhados a um modelo mais atual de educação. Destacavam a contextualização e o diálogo como aspectos que deveriam ser priorizados no processo de ensino e aprendizagem. Esses sentidos foram reforçados ainda mais quando Fernanda e Cecília iniciaram a aproximação à escola e vivenciaram a aula de uma professora que priorizava o silêncio, retratando um modelo cujos princípios divergiam daqueles que traziam da licenciatura. Essa experiência possibilitou discussões nas reuniões do GT, envolvendo inclusive Sofia, que fazia estágio em outra turma, mas, participava dessas discussões nas reuniões realizadas durante a aula de Prática de Ensino.

O período de vivência com a prática da professora coorientadora foi menos conflituoso. As licenciandas acompanharam dinâmicas que se contrapunham àquelas mais tradicionais, por meio de trabalho em grupo, leitura, escrita, entre outros; ou quando expositiva, com a existência de barulho resultante da intensa participação dos alunos durante a aula. Nas discussões do GT, não transpareciam questionamentos ou conflitos em relação ao modo como a coorientadora

ministrava suas aulas. Assim, a estruturação das aulas que vivenciavam era avaliada positivamente pelas mesmas, que argumentavam a seu favor, fundamentadas no discurso proveniente da licenciatura. Devemos considerar, entretanto, a ação do imaginário atuando nas relações de força e poder e na antecipação das licenciandas em relação às avaliações que faziam.

Observamos, porém, que mesmo com todas as discussões que ocorreram no período anterior à regência, Sofia e Fernanda, ao iniciarem a mesma, colocaram em prática aquilo que traziam marcados em suas memórias como modelo de aula e de professor, com as orientações mais características do modelo tradicional de ensino. Ficavam satisfeitas com o próprio desempenho quando ministravam bastante conteúdo e conseguiam controlar o silêncio. E, desenvolveram dinâmicas para as aulas utilizando diferentes estratégias que vivenciaram ao longo de sua vida escolar.

Ao serem incentivadas ao desenvolvimento de metodologias onde a aula não era centralizada na figura do professor, resistiram; e, quando tiveram as primeiras experiências com dinâmicas desse tipo, encontraram muitas dificuldades, questionando o rendimento das mesmas e a possibilidade de aprendizagem pelos alunos.

Inseridas no contexto do GT foram viabilizadas discussões a partir das quais as licenciandas expunham suas conquistas, angústias e desejos e tinham apoio das professoras orientadora e coorientadora para novas experiências.

No GT1, verificamos que a redução do tempo de realização do estágio, impossibilitou o aprofundamento de algumas questões importantes que começaram a aparecer no momento em que a licencianda afastou-se para um estágio fora do país. Outras questões foram trabalhadas e caminhos foram traçados, os quais possibilitaram o questionamento de sentidos que trazia e a construção de novos sentidos a partir de sua participação no GT; mesmo após seu afastamento das reuniões. Mesmo com a conclusão de suas atividades referentes à disciplina, à distância, Sofia refletiu sobre as questões discutidas durante o ECS. Tomamos como exemplo um fragmento do artigo produzido por ela como trabalho final da disciplina de Prática de Ensino:

Na disciplina tínhamos alguns momentos de discussão sobre as aulas e foi em uma dessas aulas que a professora e a doutoranda, gentilmente, me mostraram que eu poderia estar utilizando outros recursos que não apenas vídeos e aulas

expositivas. E, no momento em que discutíamos isso, me dei conta do que havia feito inconscientemente: a reprodução das aulas que tive durante toda a minha vida escolar e que tanto criticava. É lógico que havia algumas diferenças, não foi uma aula totalmente desarticulada com o cotidiano e foi dialogada, enfim... mas eram basicamente do mesmo gênero. Foi então que me dei conta da influência que a minha trajetória da vida escolar teve na minha visão sobre como ministrar uma aula. (Anexo 14, CD)

Verificamos ainda em seu dizer sobre a prática, a relação de sentidos que fez com o discurso veiculado no GT, para a construção de novos sentidos, como expresso no fragmento abaixo:

Bejarano & Carvalho (2003), chamou esta “visão sobre como ministrar”, juntamente com outras visões que acompanham esta, de crenças educacionais. De acordo com esses autores, as crenças educacionais de fato se originam, de uma maneira mais intensa, durante o período quando o futuro professor se encontra na situação de aluno da educação básica. É nesse período que, a partir da observação, aprendemos sobre como se dão os processos de ensino e aprendizagem, qual o papel da escola, e que criamos um modelo de professor, entre outros... No entanto, infelizmente, na maioria das vezes esse aprendizado não está de acordo com o que se acredita hoje ser a melhor forma de educação... (Anexo 14, CD)

Sofia conseguiu questionar sentidos que trazia somente após ter desenvolvido aulas em modelos distintos daqueles que vivenciou como aluna e ter verificado que o rendimento dos alunos nas dinâmicas propostas era melhor quando comparado àquele resultado das aulas ministradas do modo como ela julgava mais eficiente. A experiência da prática possibilitada pela articulação das professoras da universidade e da escola, fundamentada nas discussões proporcionadas pelo GT, viabilizaram a construção de novos sentidos pela licencianda.

O tempo de realização do ECS no GT2 foi maior quando comparado ao GT1, o que resultou em um volume maior de discussões,

propiciadas também, por maior período de observação das aulas, tanto da professora que cedeu as aulas para o estágio, como da professora coorientadora do estágio. Como discutimos neste capítulo, esse período de observação suscitou muitas discussões em que sentidos expressos pelas professoras orientadora e coorientadora podem ter influenciado no imaginário das licenciandas com relação ao processo que vivenciavam e, conseqüentemente, nos sentidos que expressaram ao longo do GT.

Verificamos que as duas estagiárias que compunham esse GT, desde as primeiras aulas expressavam sentidos muito semelhantes em relação às práticas que observavam. A primeira etapa da observação (das aulas da professora que cedeu a turma para o estágio) colocou-as numa posição de crítica à prática que a docente utilizava para manter o silêncio que priorizava em suas aulas; e, nas reuniões de GT, encontraram apoio nos sentidos expressos pelas professoras orientadora e coorientadora sobre essa questão. Ao observarem as aulas da professora coorientadora, pareciam ter superado preocupações comuns aos professores iniciantes, como por exemplo, a obsessão pelo controle da classe (BEJARANO e CARVALHO, 2003a). Conseguiram centrar o olhar às questões mais relacionadas à participação e à aprendizagem dos alunos, fato que permitiu um aprofundamento das discussões que ocorreram nas reuniões do GT.

Ao iniciar a regência verificamos que Fernanda tinha mais resistência em desenvolver aulas com a descentralização do professor. Utilizou a leitura em suas aulas numa perspectiva oposta ao que estávamos propondo; como uma forma de substituição da aula expositiva, já que não se sentia segura em relação ao conteúdo, e também, como uma maneira de controlar o silêncio, já que interrompia a leitura em determinados momentos e chamava diferentes alunos para dar prosseguimento à mesma. Em vários momentos nas reuniões do GT questões relativas às aulas que ministrava foram focos de discussão e sempre buscamos incentivar o desenvolvimento de outras dinâmicas nas aulas que seriam ministradas por Fernanda. Ao final do estágio, observamos que Fernanda ainda utilizava a leitura como uma estratégia metodológica de abordagem do conteúdo, mas, a relação com o silêncio já havia modificado. Após a leitura de determinadas partes fazia comentários, dialogava com os alunos e já conseguia distinguir a conversa sobre o assunto como interesse e participação dos alunos à aula.

Observamos que Cecília não teve dificuldades em lidar com aulas que saíam do modelo tradicional. Desenvolveu-as por meio de

leitura, de escrita, jogos, e aparentava tranqüilidade com relação às dinâmicas que utilizava as quais conferiam mais autonomia aos alunos. Nas discussões do GT trazia questões que superavam preocupações com o controle da classe, e durante suas aulas estava mais preocupada em observar como era a dinâmica dos grupos; se estavam produzindo ou não; incentivava os alunos ao trabalho.

Buscamos nos sentidos expressos por Cecília ao longo do estágio, pistas que nos levassem a compreender sua ação. Identificamos a vivência durante a educação básica com o modelo tradicional de ensino, porém, trazia em sua memória os jogos que o professor de matemática realizava em suas aulas, a Feira de Ciências que adorava participar e o gosto pela leitura. Da graduação Cecília trazia a experiência de um projeto de educação ambiental com o desenvolvimento de oficinas para crianças carentes e a participação em aulas para um cursinho pré-vestibular organizado pelo PET do curso de Letras. E, do momento que estava vivenciando, o ECS, encontramos os seguintes dizeres de Cecília quando se referiu às reuniões desenvolvidas pelo GT: *eu acho que a gente meio através das reuniões a gente norteava nosso caminho, nosso caminho metodológico, nosso andar, nosso trilhar, nossas voltas, tipo, pelo o conteúdo, pelas crianças, com a realidade delas, acho que mais isso.* A nosso ver, esse “norte” traçado a partir das reuniões do GT, relacionado à metodologia, ao conteúdo, ao planejamento, à contextualização; significou na construção de sentidos da licencianda e conferiu segurança as suas ações. Parece que para Cecília essas questões tratadas nas reuniões do GT ficaram mais resolvidas o que permitia o aprofundamento em outros aspectos do processo de ensino e aprendizagem que vivenciava.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos esse estudo foi nosso objetivo investigar o funcionamento de GT - composto pelo professor da universidade, pelo(s) licenciando(s) e pelo professor da escola, assumindo este último o papel de coorientador ao longo do ECS. Estava em nossos pressupostos o desenvolvimento de uma proposta de estágio em que fosse possibilitada a interlocução entre os integrantes do GT com a valorização da participação do professor da escola. Interessava-nos investigar as influências dessa estruturação nessa etapa da formação do futuro professor de Ciências.

O caminho de nossa investigação foi traçado pela aproximação dos estudos que fizemos em torno da formação de professores, principalmente com o aporte teórico da Análise do Discurso Francesa (AD) a partir dos quais construímos os dispositivos teórico e analítico da pesquisa. Esse aporte nos permitiu melhor entendimento e a construção de novos sentidos em relação à percepção da ausência dos saberes dos professores das escolas, significando na construção de sentidos pelos futuros professores durante o estágio supervisionado.

Fundamentadas nos pressupostos teóricos acima, configuramos essa ausência como “silêncio”, um silêncio que não é vazio e sim “*preñhe de sentidos*”, polissêmico (ORLANDI, 2007). Este significa nos discursos produzidos sobre o ECS, por meio do silenciamento dos saberes dos professores da educação básica durante essa etapa da formação do futuro professor.

Buscamos nos discursos produzidos durante o ECS, configurado como propusemos, perceber e compreender esse silêncio por meio de sua historicidade. Nesse sentido, relacionamos o dito em um momento com o dito em outro(s) momento(s) remetendo, muitas vezes, ao não-dito com o objetivo de encontrar pistas relacionadas às condições em que os sentidos trazidos pelos licenciandos, sobre aspectos que envolviam o processo de ensino e aprendizagem, foram construídos.

Em nosso gesto interpretativo, guiado pelo que definimos no corpus de análise, identificamos preocupações dos licenciandos em relação a alguns aspectos que emergiam a partir da prática vivenciada por eles no momento do estágio.

A análise permitiu a inferência de que as preocupações dos licenciandos surgiam quando a dinâmica na sala de aula se distanciava daquela que os mesmos presenciaram ao longo da vida escolar, da qual

construíram sentidos relacionados ao modelo de aula e aos papéis que devem ser desempenhados pelo professor e pelos alunos nessas aulas. Foi possível identificar também que intrínseco a esses sentidos estavam outros relacionados a aspectos mais amplos do processo de produção do conhecimento, entre os quais nos interessou observar: o papel historicamente desempenhado pela universidade e pela escola nesse processo (de produção e aplicação do conhecimento, respectivamente) e, conseqüentemente, os papéis dos professores que atuam nessas instituições.

Acompanhamos a construção de novos sentidos pelos licenciandos sobre o processo de ensino e aprendizagem e analisamos o funcionamento do GT, durante o ECS viabilizado como um espaço de interlocução entre seus integrantes.

Destacamos como aspecto fundamental para o estabelecimento da interlocução, os sujeitos que constituíam os GT e os sentidos que traziam relacionados à formação de professores, mais especificamente, ao papel de cada profissional envolvido no estágio. Nessa direção, verificamos que o reconhecimento de saberes específicos por parte das professoras orientadoras e coorientadora do estágio e a visão que cada uma delas tinha sobre as possibilidades de suas ações e das ações da outra foram fundamentais nas relações que se estabeleceram entre todos os integrantes dos GT, influenciando nas potencialidades do estágio desenvolvido nesses moldes.

Esse reconhecimento permitiu voz à professora coorientadora durante as reuniões do GT, que foi um fator muito importante no desenvolvimento e nos resultados obtidos. A voz da referida professora possibilitou que ela ocupasse um lugar diferenciado, cujas imagens construídas a partir deste lhe conferiram certa posição no discurso e suas palavras significaram de modo que houve a valorização de seus saberes, os quais influenciaram na construção de sentidos por parte dos licenciandos.

Em nosso trabalho, verificamos essa influência não só em aspectos que envolveram o processo de ensino e aprendizagem na escola, mas também, naqueles relacionados ao papel desempenhado pelo professor da escola na formação de seus colegas de profissão. Isso resultou no reconhecimento, pelos licenciandos, sujeitos de nossa pesquisa, da diversidade e das especificidades dos saberes de cada docente participante do GT.

Desse modo, o GT funcionou como espaço no qual diferentes saberes articularam-se em discussões, de forma contextualizada, acerca

de diversos aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem, à gestão de classe, às estratégias de ensino, ao planejamento, à segurança dos estagiários durante as aulas, à segurança quanto a avaliação durante o estágio, entre outros. Resultados que também sinalizavam essas potencialidades do estágio por meio de GT foram obtidos nos trabalhos desenvolvidos a partir do Projeto COTESC (Zimemermann et al., 2005; Cassiani-Souza et al., 2006; Kist et al., 2006; Kist, 2007; Silva, 2008).

Agregamos a esses resultados, a potencialidade do GT como espaço de reconhecimento e questionamento de sentidos trazidos pelos licenciandos, os quais foram construídos durante toda a vida acadêmica, tendo em suas bases um modelo de educação fundamentada nos preceitos da racionalidade técnica. Verificamos a possibilidade de construção de novos sentidos acerca do processo de ensino e aprendizagem que superam a transmissão/recepção do conhecimento e, conseqüentemente, os papéis do professor e do aluno nesse modelo. Observamos essa potencialidade, tanto para o processo que ocorreu na escola - na relação que se estabeleceu entre o conhecimento, o professor em formação e os alunos do ensino básico, bem como, para o processo de formação que ocorreu conjuntamente entre a universidade e a escola, mais especificamente, na relação que se estabeleceu entre os profissionais envolvidos na formação e os licenciandos. Isto permitiu a superação de um modelo pautado na visão aplicacionista e no discurso prescritivo do conhecimento, por meio do reconhecimento da diversidade dos saberes desenvolvidos em cada espaço e, conseqüentemente, do papel de cada formador.

Ressaltamos, entretanto, que ao nos referimos acima sobre a “possibilidade de construção de novos sentidos acerca do processo de ensino e aprendizagem”, estamos fundamentadas em nossa observação de que a presença, no discurso, de sentidos que retratam como deve ser a prática, não resulta obrigatoriamente, em ações na prática, que superam um modelo mais tradicional de ensino. Destacamos aqui o imaginário, por meio da antecipação, relações de forças e de sentidos, influenciando na produção do discurso durante o desenvolvimento dos GT. Encontramos pistas que nos permitem essa afirmação durante a análise dos GT2 e 3. Nesses GT o conhecimento antecipado da proposta de ensino da professora coorientadora, por parte das licenciandas, por vezes, naturalizou alguns aspectos durante o período de observação, os quais com o início da regência emergiram como preocupações das mesmas relacionadas à dinâmica que se estabelecia na sala de aula, pois

se distanciavam daquela que constituía os sentidos trazidos por elas, da vida acadêmica.

Observamos que apesar de presentes no discurso, mudanças na prática docente, muitas vezes, foram efetivadas somente quando houve apoio e, por vezes, insistência para a experimentação do novo. E, nesses momentos, destacamos as reuniões do GT como espaço para a realização de discussões contextualizadas na e sobre a prática docente, fundamentadas em saberes específicos dos sujeitos que o compunham e a possibilidade de questionamento de sentidos construídos anteriormente pelos licenciandos, com a construção de novos sentidos por parte dos mesmos. Essa foi uma das potencialidades que identificamos no desenvolvimento do ECS por meio de GT, cuja viabilização esteve relacionada à participação do professor da escola como coorientador. Este tinha um conhecimento maior do contexto da sala de aula em que o estágio estava sendo desenvolvido e podia apoiar o estagiário na estruturação e no desenvolvimento de novas ações.

Outro aspecto importante que trazemos para essas considerações está relacionado à especificidade de cada GT. Verificamos que questionamentos de crenças e construção de novos sentidos ocorreram, em maior ou menor intensidade, influenciados pelas condições em que o estágio foi desenvolvido. Assim, os sujeitos que compunham cada GT - com suas histórias, anseios e sentidos que traziam sobre a formação e o processo de ensino e aprendizagem - bem como, o contexto de desenvolvimento dos GT - considerando o local, sua estruturação com relação ao tempo, o período de observação, a influência das ações da professora da escola que cedeu a turma para o desenvolvimento do estágio, o discurso que circulou antes e/ou durante a regência, fomentando o imaginário das licenciandas sobre a experiência que estavam vivenciando, entre outros aspectos, foram especificidades de cada grupo que influenciaram na emergência de preocupações, no questionamento e na construção ou não de novos sentidos pelos licenciandos.

Destacamos, porém, que apesar da singularidade de cada GT, identificamos a emergência de preocupações comuns aos licenciandos quando vivenciaram situações de ensino e aprendizagem que iam de encontro àquelas vividas durante suas vidas escolares, as quais constituíam as condições de produção dos sentidos que traziam relacionados a esses aspectos. Nesse sentido, a proposta de ensino utilizada pela professora coorientadora foi importante, pois, rompia com papéis concebidos para os alunos e professores em um modelo mais

tradicional de ensino, o que possibilitava dinâmica de trabalho em sala de aula, distante daquela em que haviam sido formados. Nesse contexto é que identificamos o surgimento de preocupações relacionadas com a dinâmica utilizada nas aulas, com a obsessão pelo controle da classe e do silêncio e com a quantidade de conteúdo ministrado em relação ao tempo. Verificamos que o surgimento dessas preocupações foi fundamental para a possibilidade de questionamento e reconstrução dos sentidos trazidos pelos licenciandos, seguindo os resultados de Beach & Pearson (1998), relacionados ao desenvolvimento de conflitos quando há choque entre as crenças e a experiência vivenciada por professores em suas primeiras experiências de ensino.

As condições em que o ECS foi desenvolvido possibilitaram a emergência dos conflitos educacionais já durante o período de observação e as discussões estabelecidas, envolvendo os profissionais da escola e da universidade, contribuíram para o questionamento dos sentidos construídos pelos licenciandos, não só antecipando, mas também, ampliando as possibilidades de reconstrução desses sentidos sustentados na relação entre teoria e prática.

Como condicionantes para o funcionamento do GT nesses moldes a partir do qual obtivemos importantes resultados na formação do futuro professor, destacamos alguns aspectos que consideramos fundamentais: o espaço (tempo e local) para que ocorra essa aproximação; os sujeitos (sentidos e práticas); a predisposição dos profissionais das instituições formadoras ao diálogo; e a relação que se estabelece entre eles, que decorre da visão que cada um tem de seu papel e do papel do outro na formação.

Quanto ao primeiro aspecto - o espaço - salientamos que a implementação nos cursos de licenciatura de currículos que atendam às Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) sugere um caminho, do ponto de vista legal, para o suprimento dessa necessidade nas universidades. No entanto, permanece a necessidade de uma regulamentação desses aspectos e de estruturação dessas atividades nas escolas, pois, os professores que atuam nessas instituições não recebem qualquer incentivo, ou mesmo, sequer é posto à disposição o tempo para o desenvolvimento desse tipo de atividade, fato que sobrecarrega ainda mais suas atividades diárias.

Os outros aspectos apontados: os sujeitos (sentidos e prática), a predisposição dos profissionais ao diálogo e a relação que se estabelece entre eles, estão intimamente relacionados e, normalmente, aparecem vinculados a um modelo de produção de conhecimento

fundamentado nos preceitos da racionalidade técnica. Esses pressupostos, quando analisados no âmbito da formação de professores em nosso país fundamentam a *visão aplicacionista* e o *discurso prescritivo* que historicamente conferem papéis às instituições de ensino envolvidas na formação e aos profissionais que nelas atuam, contribuindo para manutenção da dualidade entre teoria e prática, silenciando os professores que atuam na educação básica com relação aos seus saberes e colaborando para o histórico distanciamento entre a escola e a universidade.

Verificamos em nosso estudo, que foi permeado pelo pressuposto da interlocução, a predisposição das professoras (orientadoras e coorientadora) ao diálogo, e observamos que essa veio acompanhada de uma relação de compartilhamento de saberes com uma clara visão de cada uma sobre seu papel e o papel da outra professora envolvida. Ao analisarmos os dizeres dessas professoras, encontramos pistas sobre as condições em que produziram os sentidos que traziam sobre a formação docente, os quais se materializavam em suas ações. Identificamos como aspectos comuns à formação delas, a aproximação ao espaço escolar e um interesse próprio de cada uma delas no aprofundamento dos estudos sobre educação.

A partir dessas observações, vislumbramos os cursos de graduação em licenciatura como o possível ponto de partida para modificações significativas nas relações entre as instituições co-responsáveis pela formação de professores, pois, a partir da formação que ali acontece é possível aproximar os licenciandos ao discurso da licenciatura e à escola.

Porém, ao nosso olhar, a co-participação 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 a (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, ao 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 professores que recebem estagiários nas escolas, rompem esse ciclo, ao desenvolverem prática em que se estabelece uma relação permeada pela interlocução e reconhecimento da diversidade de saberes que compõem a docência, como é o caso das professoras envolvidas em nossa pesquisa.

Diante da potencialidade que identificamos com o desenvolvimento do estágio por meio de GT na formação do futuro professor, considerando a especificidade das condições em que foram desenvolvidos, apontamos questões que poderiam ser investigadas e contribuiriam para a área de pesquisa em Formação de Professores:

- Como diferentes práticas de professores das escolas influenciam na emergência de conflitos, questionamento e (re)construção de sentidos dos licenciandos?
- Os sentidos reconstruídos pelos licenciandos durante o ECS refletem em mudanças em suas ações quando iniciam a atividade profissional? Que influências essas ações têm na formação dos alunos da educação básica?

6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

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

ALMEIDA, P. C. A. As licenciaturas no contexto das reformas para a formação de professores: problematizando desafios e possibilidades. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

AMARAL, D.P. e OLIVEIRA, R.J. de. Formação de Professores na Universidade Federal do Rio de Janeiro: a retórica do discurso do licenciando sobre a formação pedagógica. In: **Reunião Anual da Anped**, 2008, Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED. 2008. V.31. P.1-18.

ARAÚJO, D. S.; BRAGA, M. D. A.; CAPUZZO, Y. C. B. Prática e estágio como espaço de vivência interdisciplinar: a experiência da UCG. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

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.

AZEVEDO, M. C. C. C. A Prática Docente de Rubem: Saberes pedagógicos e específicos no estágio curricular supervisionado em música. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

AZEVEDO, M. A. R. e ABIB, M. L. V. S. Os Estágios Supervisionados e os Estilos de Orientação. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

BARCELOS, N. N. S. e 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.

BEACH, R.; PEARSON, D. Changes in preservice teachers perceptions of conflicts and tensions. **Teaching & Teacher Education**, v.14, n.3. p. 337-351, 1998.

BEJARANO, N. R. R. e Carvalho, A. M. P. de (a). Tornando-se professor de ciências: crenças e conflitos. **Ciência e Educação**, vol.9, n.1, pp.1-15, 2003. Disponível em: <http://www.fc.unesp.br/pos/revista/>.

BEJARANO, N. R. R. e Carvalho, A. M. P. de (b). Professor de ciências novato, suas crenças e conflitos. **Investigações em Ensino de Ciências**, vol.8 (3), pp.257-280, 2003.

BRANDÃO, H. H. N. Introdução à análise do discurso. Campinas: Editora da UNICAMP. 1991.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília/DF: MEC. 1996.

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>.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **A duração e a carga horária dos cursos de Licenciatura, de Graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em Nível Superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena**. Resolução CNE/CP2/2002. 2003. <http://www.mec.gov.br>.

CAIMI, F. E. Do Esquema Familiar à Conceituação da Ação: Uma experiência de formação de professores de história. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

CARR, W. e KEMMIS, S. **Teoria Crítica de la enseñanza**. Barcelona: Ed. Martinez Roca, 1988.

CARVALHO, A. M. P. **Prática de Ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Ed. Livraria Pioneira, 1985. 106p.

CARVALHO, A. M. P. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: Conceituação. In: CARVALHO, A. M. P. (Coord.) **A Formação do Professor e a Prática de Ensino**. São Paulo: Ed. Livraria Pioneira, 1988. p.35-39.

CARVALHO, A. M. P. A pesquisa em sala de aula e a formação de professores. In: NARDI, R. (Org.) **A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil: alguns recortes**. São Paulo: Escrituras, 2007. 193-218.

CASSIANI-SOUZA, S. **Leitura e Fotossíntese: proposta de ensino numa abordagem cultural**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação: Universidade Estadual de Campinas. 2000.

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.; ZIMMERMAN, 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.

CEVIDANES, M. E. F. Estágio curricular – vivenciando o saber e o fazer-fazer no cotidiano da escola. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

CHAVES, T. V. e COMIS, J. E. J. (a) Perfil do Estágio Curricular Supervisionado na Formação de Professores de Física. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

CHAVES, T. V. e COMIS, J. E. J. (b) Investigando possibilidade de tutoria escolar no estágio curricular supervisionado na escola. **Vivências**. Vol.1, ano 2. n.3. p.44-53. 2006.

COSTA, L. G. Refletindo sobre o estágio com pesquisa no processo de formação inicial do (A) professor (A). In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006

CRUZ, V. M. S.; CORAL, S. R. N. GIASSI, M. G; VANDRESEN, L.; PLÁCIDO, M. J. M. Construindo um Novo Olhar para os Estágios Obrigatórios e não Obrigatórios dos Cursos de Licenciatura da UNESC. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

DIAS, M.F.S.; SEARA, I.C.; CASSIANI-SOUZA, S. Uma Gestão Colegiada para a Coordenadoria de Práticas e Estágios da UFSC: Encaminhamentos para uma melhor interação entre universidade e escola. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A Formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidade entre universidade e escolas. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

DINIZ, R. E. S. e CAMPOS, L. M. L. Formação inicial reflexiva de professores de Ciências e Biologia: possibilidades e limites de uma proposta. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. Vol.4 num.2 – maio/agosto, 2004.

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

DOURADO, L. F. Reforma do estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**, v.23, n.80 (número especial), p. 235-253, 2002.

DUTRA, E. F. Prática como componente curricular em configurações curriculares de cursos de licenciatura. Que Relações? In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

ECKERT-HOFF, B. M. **O dizer da prática na formação do professor**. Chapecó – SC: Editora Universitária UNOCHAPECÓ, 2002.

FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; SELLES, S. E. Formação docente em ciências biológicas: estabelecendo relações entre a prática de ensino e o contexto escolar. In: SELLES, S.E. e FERREIRA, M.S. (Orgs.) **Formação docente em ciências: memórias e práticas**. EdUFF. Niterói, RJ. 29-46, 2003.

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.

FIAD, R. S.; SILVA, L. L. M. Diários de campo na prática de ensino: um gênero discursivo em construção. **Leitura: Teoria e Prática**. V. 19. n. 35, p.40-47, 2000.

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.

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.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUREZ, G. Alfabetización Científica y Tecnológica. Acerca de las finalidades de la enseñanza de las ciencias. Ediciones Colihue. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina, 1997.

FRACALANZA, H. O que sabemos sobre os livros didáticos para o ensino de ciências no Brasil. (Tese de Doutorado). Campinas/SP. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1992.

GHEDIN, E. L. Formação do professor do campo: fundamentos epistemológicos do desenvolvimento do estágio com pesquisa. 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.

HICKMANN, J.; SILVA, M.; COMARELLA, S. H.; FERRAZ, D. F. O diário de Prática Pedagógica como Instrumento de Reflexão e Intervenção da Prática durante o Estágio Supervisionado. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2008.

HIGA, I.; GOSMATTI, A.; BURKARTER, E. SEPÚLVEDA, L.D. Possibilidades da Investigação Didática na Prática de Ensino em Física: Trajetórias de Estagiários. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2008.

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

KIST, L. B.; “Limites e possibilidades para a implementação de uma proposta de tutorial no desenvolvimento de estágio curricular em cursos de licenciatura”. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS. 2007.

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.

KRUGER, V.; Damiani, M. F.; e GIL, R. L. O Estágio Supervisionado em Ciências: Análise de uma Hipótese Curricular. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? . In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

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. (a). As concepções de estágio curricular de diferentes atores envolvidos na formação inicial de professores de biologia. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

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.

LOPES R. P. L. Estágio Curricular e Práticas de Docência: Uma Análise das Vivências do Professor em Formação Inicial. In: **Atas do XIV**

Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.
Porto Alegre – RS. 2008.

LOURINHO, L. A.; LIRA, R. C. M.; GOMES, S. S.; CATRIB, A. M. F.
Da reprodução à reflexão: a formação de professores por meio da
pesquisa. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática
de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2006.

MACHADO, V. M. Uma Experiência com a Formação Inicial Docente
no Curso de Ciências Biológicas da UNIDERP – Campo Grande/MS.
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.

MARSHALL, L. R. S.; TERRAZZAN, E. A.; STANGHERLIN, B.
Grupos de Trabalho como forma de propiciar tutoria aos estagiários de
cursos da licenciatura. In: **Atas do VI Encontro de Investigação na
Escola.** 2006.

MARTINS, A. F. P.; e CARVALHO, L. S. A experiência dos *módulos
de ensino diferenciados*: uma proposta de atividade para a Prática de
ensino de Física. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e
Prática de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2006.

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.

MENDES, B. M. M. Novo olhar sobre a prática de ensino e o estágio
curricular supervisionado de ensino: (Re) Significando Experiências
Formativas. **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de
Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2006.

MILANESI, I.; AGUIAR, L. E. C.; MANZINI, L. C. e ROCHA, M. S.
O processo de formação docente: a função do estágio supervisionado

interdisciplinar como mediador entre a teoria e a prática. In: **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.

MORAES, V. R. A. de. (b). O estágio docente como espaço de investigação e reflexão na formação inicial. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

MOREIRA, L. L. R. O Relato de uma Experiência na Prática de Ensino de Química. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

MULATI, M. R. C. F.; e FERNANDES, M. C. S. G. O estágio supervisionado na formação do(a) professor(a) da Educação Física. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

NACARATO, A. M. O estágio na pesquisa e a pesquisa no estágio. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

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. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, Ed. Pontes, 5ª ed. 2003.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas, Editora da Unicamp, 6ª ed. 2007.

PASSOS, C. L. B.; COELHO, M. A. V. M. C. e GAMA, R. P.; Diários reflexivos revelando dificuldades e descobertas dos futuros professores

sobre o ensino e a aprendizagem da matemática. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

PAULA, G.S.; CASSIANI, S. Novos sentidos para velhas questões: limites e possibilidades de uma proposta de ensino em aulas de Ciências. **Revista Sobre Tudo: Sobretudo leituras: Reflexões Teóricas e Metodológicas**. Florianópolis: UFSC. V.6. n.1, 2009, p. 148-169.

PAULA, G. S. e SCHMALL, A. V. Buscando Pistas sobre a Formação do Professor: Uma Análise de Relatório de Estágio em Ciências. In: **Atas do XIV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69) In: GADET, F; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3.ed. Trad. E. P. Orlandi. São Paulo: UNICAMPI, p. 61-162 (ed. Consultada: 1997).

PERRENOUD, P. **Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, V. 22, n.2, p. 72-89, 1996.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

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**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

RAMOS, R. P. R. e WENSE, M. Z. O. O Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura na Percepção dos Professores-Regentes. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

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.

ROSA, M. I. F. P.; MEDEIROS, A. G.; SHIMABUKURO, E. K. H. Tutoria na formação de professores de ciências – um modelo pautado na racionalidade prática. **Rev. Bras. de Pesq. em Ed. em Cien.** Vol. 1, num. 3. Setembro/Dezembro 2001.

ROSA, R. T. D. e VEIT, M. H. Formação de Professores de Biologia para o Ensino Médio: Análise da Prática de Ensino. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

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

ROSSI, M. H. W.; STUMPF, J. M.; VERGAMINI, S. M. Um novo perfil dos estágios curriculares dos cursos de licenciatura UCS. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 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.

SCHEIN, D. Um Olhar da Escola sobre a sua relação com o Estágio Supervisionado na Formação de Professores. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

SCHLICHTING, M. C. R. M. e PACHECO, N. L. Repensando as tendências e perspectivas na construção de “saberes” da prática de ensino de Ciências e Biologia. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

SCHNETZLER, R. P. Práticas de ensino nas ciências naturais: desafios atuais e contribuições de pesquisa. In: ROSA, D. E. G. e SOUZA, V. C. (orgs.) **Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. RJ: DP&A, 2002.

SCHÖN, D. A. **The reflective practioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books. 1983.

SCHÖN, D. A. **Educating the Reflexive Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Pub., 1987.

SILVA, A. A. da. 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.

SILVA, A. A. da; TERRAZZAN, E. A. Reflexos das normativas legais sobre formação de professores na atual configuração curricular do curso de licenciatura em física da Universidade Federal de Santa Maria. In: **Simpósio de Educação Superior**, 4.,15-17 Ago. 2007, UFSM/UNIFRA, SM, RS, BR. 2007.

SILVA, L.H. de A. e SCHNETZLER, R.P. Contribuições de um Formador de Área Científica Específica para a Futura Formação Docente de Licenciandos em Biologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. ABRAPEC: Vol.1, no3, 63-73 set 2001.

SILVA, L. M. S. Uma Proposta para a Disciplina de Prática de Ensino. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2006.

SILVA, M. H. S. e DUARTE, M. C. O diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de Biologia/Geologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. ABRAPEC: vol,1,n. 2 – maio/ago, 73-84, 2001.

SILVA, P.S.; OLIVEIRA, F. M. de; DELLAJUSTINA, A. Análise de Aulas Expositivas utilizadas por acadêmicos da Licenciatura em Ciências Biológicas no Estágio Supervisionado. **Anais III EREBIO**. 2005.

SILVEIRA, D. N. O Estágio e as Possibilidades da Formação na Escola de Educação Básica. **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

SILVEIRA, M. P. e WHARTA, E. J. A escola campo estágio 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.

SOUSA, A. L. L. O estágio supervisionado e a formação do professor na história da educação brasileira. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

SOUZA, A. L. L.; GRANGEIRO, M. F.; LOPES, T. M. R. Breve Contexto Histórico e Experiência de Estágio. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

SOUZA, M. L. e FREITAS, D. de. O cotidiano de educandos trabalhado na prática educativa de professores de Biologia. **Revista Brasileira de**

Pesquisa em Educação em Ciências. Vol. 4, n. 2, pp.16-26 - Maio/Agosto, 2004.

STUMPF, J. M. ROSSI, M. H. W. e AZAMBUJA, M. S. Um Novo Olhar sobre os Estágios e as Práticas das Licenciaturas. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.

TAVARES, F. e MUNFORD, D. Reflexões sobre vivências de licenciandos no espaço da escola básica na formação de professores de Ciências e Biologia. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2006.

TEIXEIRA, P. M. M. e MEGID NETO, J. Investigando a pesquisa educacional. Um estudo enfocando dissertações e teses sobre o ensino de biologia no Brasil. **Investigação em Ensino de Ciências.** V11(2), pp. 261-282, 2006.

TERRAZZAN, E. A. Articulação entre formação inicial e formação permanente de professores: implementações possíveis. In: **Anais do IX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino,** Águas de Lindóia/BRA, 1998.

TERRAZZAN, E. A. 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/BRA.2003.

TREMEA, V.S.; FARIAS, G. O.; TADEU, S. J.; PEREIRA, N. Percepção dos acadêmicos do curso de Educação Física quanto a sua inserção e atuação no contexto escolar. In: **Atas do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE.** Porto Alegre – RS. 2006.

TRIVELATO, S. F. Expansão da Didática e da Prática de Ensino: subsídios para a formação de professores. In: SELLES, S.E. e FERREIRA, M. S. (Orgs.) **Formação Docente em Ciências –**

Memórias e práticas, Niterói, RJ: EdFF – Editora da Universidade Federal Fluminense, 2003. p. 137-145.

VALLE FILHO, M. R. O professor como produtor de conhecimento sobre o ensino. In: Carvalho, A. M. P. (Coord.) **A Formação do Professor e a Prática de Ensino**. São Paulo: Ed. Livraria Pioneira, 1988. p. 61-65.

VENTORIM e NETO. O Estágio Supervisionado em Educação Física como contexto produtor de ações colaborativas entre Formação Inicial e a Formação Continuada de Professores. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

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.

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.

ZANON, L. B. SANGIOGO, F. A. BECKER, R. W. (b) Interações de Licenciandos, Professores do Ensino Médio e da Universidade em Aulas de um Curso de Licenciatura em Química. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

ZEICHNER, K. Formação de professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença pedagógica**, v.6, n.34, jul/ago.2000.

ZIMMERMANN, N. **Investigando a Construção do Discurso do Professor em Aulas de Biologia**. Trabalho de Conclusão de Curso. Ciências Biológicas. Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.

ZIMMERMANN, N.; SCHMALL, A. V.; GIRALDI, P. M.; CASSIANI-SOUZA, S. Limites e possibilidades do acompanhamento

do estágio curricular no processo de formação inicial de professores. **V ENPEC**. 2005.

ZULIANI, S. R. Q. Estágio Supervisionado em Ensino de Química e Diários de Classe: Parceria no Processo de Formação Inicial de Professores de Química. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.

WINCH, P. G.; DUTRA, E. F.; SANTOS, M. E. G; TERRAZZAN, E. A. A interação entre a universidade e 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.

WOLFF, R.; Articulação entre teoria e prática na formação de professores de matemática. In: **Atas do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE**. Porto Alegre – RS. 2008.