

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE GOIÁS – CÂMPUS JATAÍ
COORDENAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM
FÍSICA

MARIA SUELI DA SILVA GONÇALVES

**REPERTÓRIO DE SABERES DOCENTES DE FORMANDOS DE
UM CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA**

JATAÍ – GO
2017

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DE GOIÁS – CÂMPUS JATAÍ
COORDENAÇÃO DO CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM
FÍSICA

MARIA SUELI DA SILVA GONÇALVES

**REPERTÓRIO DE SABERES DOCENTES DE FORMANDOS DE
UM CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, câmpus Jataí, como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Física, sob orientação do professor Ms. Felipe Guimarães Maciel.

JATAÍ-GO

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação na (CIP)

GON/rep	Gonçalves, Maria Sueli da Silva. Repertório de saberes docentes de formandos de curso de licenciatura em física/ Maria Sueli da Silva Gonçalves. -- Jataí: IFG, Coordenação do Curso de Licenciatura – Física, 2017. 45 f. Orientador: Prof. Ms. Felipe Guimarães Maciel. Bibliografias. Apêndices. 1. Saberes docentes. 2. Estágio. 3. Formação de professores. I. Maciel, Felipe Guimarães. II. IFG, Câmpus Jataí. III. Título. CDD 371.1
---------	--

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Téc.: Aquisição e Tratamento da Informação.
Bibliotecária – Rosy Cristina Oliveira Barbosa – CRB 1/2380 – Campus Jataí. Cód. F028/17.

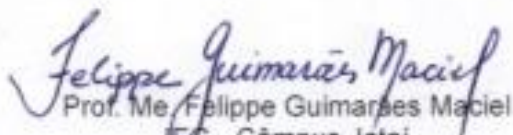
TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA SUELI DA SILVA GONÇALVES

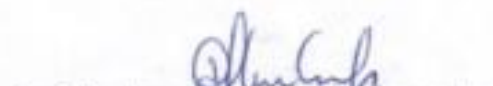
REPERTÓRIO DE SABERES DOCENTES DE FORMANDOS DE UM CURSO DE
LICENCIATURA EM FÍSICA

Monografia apresentada à banca examinadora, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Licenciada em Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Câmpus Jataí.

Banca Examinadora


Prof. Me. Felipe Guimarães Maciel
IFG - Câmpus Jataí
Presidente da Banca


Prof. Dr. Rodrigo Claudino Digo
IFG - Câmpus Jataí


Prof. Dr. Henrique Almeida Fernandes
UFG - Regional Jataí

Jataí, 10 de março de 2017.

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, que apesar das dificuldades me incentivaram a continuar o curso.

Ao meu esposo João Batista, que esteve presente em todos os momentos de dificuldades nesse período, sendo um grande incentivador para que eu não desistisse da educação.

“O aprendizado se dá quando compartilhamos experiências e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de ideias.”

John Dewey

AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer a Deus, por sua bondade, pois me fortaleceu muito nessa construção, me apoiando nos momentos inseguros e extenuantes nesse percurso .

Aos meus pais Olga e Carlos, por me acompanharem e me apoiarem mesmo estando longe.

De uma maneira especial, ao meu marido João Batista. A sua ajuda foi muito importante, obrigada por estar comigo nessa conquista. Aos meus professores, que contribuíram com seu conhecimento para minha formação nesse período. Em especial ao meu orientador professor Ms Felipe Guimarães Maciel, que me auxiliou na construção deste trabalho e incentivou a concluir essa caminhada, meus sinceros agradecimentos pelas observações, dicas e valiosas sugestões.

Por fim, a todos meus professores da educação básica pela paciência e os conhecimentos compartilhados que levarei para o resto da vida.

RESUMO

O presente trabalho é resultado de um estudo feito para a conclusão do curso de licenciatura em física e teve como objetivo principal, identificar quais os saberes docentes, dos estabelecidos por Tardif (2010), que foram construídos pelos estagiários de um curso de licenciatura em física ao longo de sua formação, e como a reflexão contribuiu para esse processo durante o estágio. Os sujeitos da pesquisa, são estudantes concluintes da disciplina de estágio de um curso de licenciatura em física de uma Instituição pública de educação localizada no interior de Goiás. Esta pesquisa se insere como pesquisa qualitativa e utilizou como ferramenta de coleta de dados entrevistas. Para o procedimento de análise de dados, tivemos como base principal as categorias de saberes docentes estabelecidos por Tardif (2010). Para a discussão sobre o estágio, nos nos alicerçamos em vários autores, mas com destaque especial a Pimenta e Lima (2004). Mas, a ideia do conceito de reflexão tem a ideia principal Pimenta (2005). Essas entrevistas aconteceram de maneira individual com cada estagiário. A partir dos resultados obtidos, foi possível constatar que os estudantes da disciplina acreditam que quando existe relação entre teoria e prática as contrições para a formação são maiores. É o caso das disciplinas de estágio e oficina de ensino de física, que estiveram presentes nas falas dos sujeitos, como as disciplinas que mais auxiliaram no processo de construção da prática.

Palavras-chave: Saberes docentes. Estágio. Formação de professores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1. REFERENCIAL TEÓRICO	10
1.1. Saberes na formação inicial	10
1.2. Estágio supervisionado	17
2. OBJETIVOS	21
2.1. Objetivo geral.....	21
2.2. Objetivos específicos	21
3. METODOLOGIA	22
3.1. A instituição de pesquisa	23
3.2. Instrumentos da pesquisa para coleta de dados.....	23
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	25
4.1. Os sujeitos da pesquisa	27
4.2. Saber experiencial.....	28
4.3. Saber da formação profissional	32
4.4. Saber disciplinar	36
4.5. Saber curricular	38
4.6. Breve análise do Quadro 1	39
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
6. REFERÊNCIAS	45
7. APÊNDICES	46

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido objeto de discussão em diversas pesquisas, sendo os saberes docentes e o estágio, visto que, um dos assuntos que vem ganhando espaço nessas discussões. Essa preocupação decorre da importância do trabalho do professor nos processos de construção da cidadania, o que leva as atenções para a formação inicial e a prática docente.

Segundo Pimenta e Lima (2004), o estudo sobre o estágio como ferramenta de reflexão e prática na sala de aula tem seguido caminhos direcionados aos saberes docentes, em que o professor é visto como produtor de saberes, sendo capaz de estabelecer um estatuto próprio de saberes docentes, assim o estágio não deve ser reduzido a parte prática dos cursos de formação, mas se estabelece como uma junção entre teoria e prática.

Ao longo da vida acadêmica e da atuação profissional, os professores assimilam saberes que juntos alicerçam seu trabalho. Tardif (2010) estabelece várias categorias de saberes, que são os saberes da formação profissional, experienciais, curriculares e disciplinares, que unidos formam o que o autor chama de pluralidade de saberes, sendo provenientes de diversas fontes. Diante disso, podemos afirmar que os professores em sua atuação mobilizam habilidades e competências que são produtos dessa amálgama de saberes.

Nesse sentido, consideramos de grande importância as pesquisas que discutem a respeito da formação de professores, pois cabe a esse profissional o papel de instruir os membros da sociedade. Para isso, mobilizam esses saberes que de acordo com o próprio Tardif (2010) todos esses saberes são saberes sociais, já que o objeto de trabalho dos professores são os seres humanos.

O presente trabalho busca identificar quais os saberes docentes daqueles estabelecidos por Tardif (2010) foram construídos pelos estudantes concluintes de um curso de licenciatura em física e como as reflexões produzidas pelas experiências de estágio contribuem para esse processo de construção de saberes.

O tema tratado na pesquisa, foi escolhido em decorrência de experiências pessoais, já que ao iniciar meu primeiro contato com escola como professora e

estagiária, pude perceber que para ser professor são necessários vários saberes, que ultrapassam os conhecimentos adquiridos na instituição de formação de professores.

Para alcançar esse objetivo, a pesquisa, em seus aspectos metodológicos, fez o uso de duas entrevistas semiestruturadas e uma breve análise documental do plano de ensino da disciplina de estágio. A primeira entrevista teve como principal finalidade identificar quais os saberes docentes, já a segunda objetivou ampliar alguns dados colhidos no início da pesquisa. Para esse procedimento de análise das falas dos sujeitos, utilizamos as categorias de saberes estabelecidos por Tardif (2010).

Para fins de organização do texto, o trabalho é iniciado com uma breve discussão da literatura que discorre sobre os saberes docentes e o estágio supervisionado. No segundo capítulo são apresentados os objetivos gerais e específicos da pesquisa. O terceiro trata dos aspectos referentes a metodologia como, instrumento de coleta de dados, descrição da instituição e como se seguiram os procedimentos de coleta de informações. No quarto capítulo, é foi apresentado a discussão dos resultados coletados na entrevista, a descrição dos sujeitos e uma breve metodologia de análise de dados. Por fim, no cinco capítulos foi realizado um apanhado sobre o trabalho na conclusão.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

1.1. Saberes na formação inicial

Nos últimos anos, muito tem se discutido sobre a formação de professores e os saberes que são necessários para a atuação do professor. Afinal o docente, em seu trabalho diário mobiliza competências e habilidades que desenvolveu ao longo de sua vida e formação acadêmica, que são os chamados saberes docentes.

Apresentaremos nessa pesquisa a visão de dois autores sobre os saberes docentes, com o objetivo de esclarecer que existem diversos trabalhos que discorrem sobre o assunto. Porém, em nossas análises iremos nos basear nas concepções de Tardif (2010). Escolhemos esse autor, porque em sua pesquisa deixa claro que considera aspectos reais existentes no trabalho do professor, como dilemas, tensões e frustrações existentes na prática.

Nesse sentido, autores como Tardif (2010) e Pimenta (2004) afirmam que os docentes são profissionais que desenvolvem competências, conhecimentos e habilidades, partindo do confronto entre a prática e as condições da profissão, o que chamam de saberes docente.

Tardif (2010) esclarece que os saberes docentes são múltiplos, pois evoluem conhecimentos advindos das universidades, da formação profissional, dos currículos e das próprias experiências do indivíduo. Dessa maneira, os saberes docentes só podem ser coerentes se forem associados às várias origens e fontes em que são adquiridos.

Partindo dessa ideia de pluralidade, Tardif (2010) define quatro saberes implicados na atividade docente: *os saberes disciplinares*, que são advindos do conhecimento específico da área de atuação do professor e são acumulados ao longo da história, sendo administrados pela comunidade científica e seu acesso deve ser possibilitado pelas universidades; *os curriculares* que estão ligados à forma como a instituição faz sua gestão do conhecimento, sendo concretizado através de documentos e programas escolares que o professor deve seguir e aplicar; *saberes da experiência*, que são resultados de vivências do profissional da educação, onde situações específicas influenciam sua prática e podem ser produzidos através das relações com professores da

formação inicial e básica ou com os próprios colegas de trabalho, alunos e pais. E por último temos o *saber da formação profissional*, que são os conhecimentos das ciências da educação relacionados aos métodos de ensino e são vistos durante a formação

Nessa perspectiva, os saberes possuem certa harmonia, mas não algo relacionado a uma teoria, pois se trata de aspectos particulares do indivíduo, sendo grande parte advinda da biografia do próprio docente, ou seja, é um saber social, por estar ligado diretamente às condições que estruturam seu trabalho. E isso acaba gerando o que Tardif (2010) classifica como pluralismo de saberes. Percebe-se assim, que o saber dos professores não se limita ao conhecimento sobre o conteúdo e teorias pedagógicas oferecidos pela formação inicial nas universidades, mas é um processo amplo.

Nesse sentido, Mizukami (2004) esclarece que para ser professor não basta somente conhecer os diversos conceitos que envolvem sua área específica, é necessário que ele consiga transpor estes conhecimentos facilitando a aprendizagem dos alunos. Desse modo, um bom professor é aquele que conhece os conceitos, mas também tem a habilidade de transpô-los gerando a compreensão dos estudantes e fixando o seu papel formativo.

Tardif (2010) apresenta ainda que todos os saberes são importantes, mas destaca a posição do saber experiencial em relação aos demais. O principal motivo está relacionado à exterioridade que o professor mantém com os demais saberes, já que, não controla sua produção e circulação. Essa relação faz com que valorizem os saberes adquiridos através da experiência, pois sobre ele o professor mantém o controle da produção, já que, na atividade diária na sala de aula, os professores vivem situações concretas, que necessitam de improviso, habilidade e segurança para saber decidir a melhor estratégia para cada situação.

Com relação ao saber experiencial, as experiências trocadas com outros professores e as situações vivenciadas pelo professor em sala, sejam as dificuldades ou mesmo as individualidades em cada turma em que o docente ministra suas aulas, permitem em alguns casos a criação de certas estratégias que auxiliam no processo de ensino, já que o planejamento pode ser pensado a partir do que o professor conhece acerca da experiência. Portanto, é algo que o professor valoriza e faz parte do saber experiencial.

É comum, às vezes os professores recorrerem às lembranças relacionadas às suas experiências na escola, para solucionar situações que acontecem em sala de aula, dessa forma, o “[...] saber experiencial se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria [...]” (TARDIF, 2000, p. 14).

Tardif (2010) afirma ainda que o saber experiencial:

É um saber interativo, mobilizado e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos. Ele traz, portanto, as marcas dessas interações analisadas anteriormente. Por exemplo, ele está impregnado de normatividade e de afetividade e recorre a procedimentos de interpretação de situações rápidas, instáveis, complexas, etc.” (TARDIF, 2010, p. 109)

Nessa perspectiva, os professores devem possuir a habilidade de se comportar como sujeitos daquele espaço, levando em conta que estão diariamente interagindo com pessoas diversificadas, já que a escola é um espaço de múltiplas relações sociais.

Conforme Tardif (2010) o docente jamais atuará sozinho, já que ele encontrará em seu percurso relações sociais:

[...]Ele se encontra em relação com outras pessoas, a começar pelos alunos, ou seja, a atividade docente não é sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretações e decisões que possuem geralmente, um caráter de urgência. Essas interações são mediadas por diversos canais: discurso, comportamentos, maneiras de ser etc. (TARDIF, 2010, p. 49-50)

Sendo assim, as relações existentes em sala de aula de caráter afetivo são fundamentais para que o ambiente seja tranquilo e ao mesmo tempo favorável para a construção do conhecimento, pois o professor em sua atividade deve respeitar as diferenças sociais, culturais, de valores e crenças.

É preciso destacar também que os saberes docentes não são mensuráveis, pois se constroem de diferentes formas na prática do professor. Como afirma Tardif (2010) os saberes se manifestam na ação do professor em sala.

Tardif (2010) afirma ainda que os saberes profissionais dos professores são resultado de diversos saberes, que são provenientes de várias fontes e construídos a partir das exigências profissionais da profissão.

Nessa perspectiva, o estágio assume um papel fundamental como elemento que permite a construção inicial da prática e a apropriação dos saberes experienciais da profissão docente, pois é ali que muitos estudantes terão o primeiro contato com a sala de aula como professor e a oportunidade de relacionar teoria e prática, e refletir sobre sua prática.

Ainda sobre as fontes de aquisição de saberes, Tardif (2000) esclarece que:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor. (TARDIF, 2000, p.14)

Como já citado, a construção desses saberes advém de várias fontes, como as relações pessoais do professor com as pessoas envoltas em seu círculo de convivências, das experiências como aluno e como profissional, das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas, dos curriculares de cada escola a qual o docente é obrigado a cumprir e do próprio conhecimento específico. Todas essas fontes desse saber plural da profissão docente contribuem para prática em sala de aula quando pensadas em conjunto.

A respeito dos saberes docentes temos ainda Pimenta (2004), que assim como Tardif (2010), faz referência a construção da identidade profissional. A identidade a qual os autores se referem é alicerçada a partir da significação social da profissão, a reconstrução constante desses significados e da reafirmação e revisão da prática, onde o saber docente traz em si marcas dessa identidade profissional, que envolve aspectos sociais e profissionais.

Para Pimenta (2004), a construção dos saberes docente é importante para mediar a construção da identidade docente. Dessa maneira, a autora define três categorias de saberes: *Saberes da experiência* - que estão relacionados a experiências como aluno e como professor, pois, desde a educação básica os licenciandos possuem

uma concepção do que é ser professor. Mas, esse saber é constituído também de experiências pessoais e influências de colegas de trabalho, alunos e pais. Assim sendo, fazem parte do cotidiano do professor; *Saberes dos conhecimentos específicos* - são os conhecimentos da área de atuação do professor (história, física, matemática, das línguas, das ciências sociais, das artes) e que levando em consideração o contexto da contemporaneidade fazem, parte da construção da identidade docente; *Saberes pedagógicos* - são saberes elaborados a partir da reflexão sobre a própria prática, ocorrendo de forma consciente e analisada a partir de conhecimentos das ciências da educação.

A partir das várias definições apresentadas percebemos que existem diversos saberes que juntos mobilizam o professor em sala de aula, mas vale destacar que alguns deles só serão contemplados a partir da prática.

Sendo assim, para ensinar é necessário muito mais que saberes da experiência e conhecimento específico: é importante o saber pedagógico. A respeito desse assunto, Pimenta (2004) argumenta que esses saberes são reconstruídos pelos professores em confronto com as experiências adquiridas em sala, o que proporciona um processo de reflexão que leva à construção de um saber pedagógico.

Partindo dessas ideias, devemos compreender melhor a definição do saber pedagógico. Pimenta (2004) elucida que é saber composto por saberes da experiência, saberes sobre pedagogia e didática, o que significa que é algo alicerçado a partir da articulação com o cotidiano do professor.

Tardif (2010), por sua vez, define o saber pedagógico como uma reflexão arquitetada a partir do saber profissional, que se trata de um conjunto de saberes que estão relacionados a conhecimentos sobre ciências humanas e educação e educação, que ao serem incorporados a prática produzem os saberes pedagógicos, onde o professor realiza uma autoavaliação de sua própria prática, partindo de um pressuposto teórico. Dessa forma, o autor classifica o saber pedagógico, como parte dos saberes das ciências da educação

Observa-se, assim, que o saber docente não se limita a existência de um único de saber, mas de uma amálgama dos saberes, que são mais ou menos coerentes e auxiliam o professor em sua prática, conforme afirma Tardif (2010). Esses saberes são auxiliares da prática. Gaia (2003) completa que de um professor:

[...]é requerido muito mais do que simplesmente ter conhecimento de conteúdo. Requer-se a habilidade de transformá-lo. Para isso, não basta conhecimento sintático e substancial de uma disciplina, precisa-se de Conhecimento Pedagógico Geral, que é o conhecimento de alunos e ensino, de currículo e contexto, de objetivos e propósitos, conhecimento de pedagogia. (GAIA, 2003, p. 32)

Logo, é necessário muito mais do que conhecimento específico da disciplina que o professor irá ministrar. São importantes os conhecimentos das teorias pedagógicas, do contexto e do currículo. Todos esses fundamentos são necessários para que o professor possua a habilidade de transformar conteúdos e aprimorar sua prática. Com relação a pedagogia, Tardif (2010) acrescenta que:

[...] é o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho, é a ‘tecnologia’ utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado. (TARDIF, 2010, p. 117)

Dessa maneira, o conhecimento sobre pedagogia é importante para que o professor atue de forma coerente em sala de aula, pois ajudará no alcance dos objetivos para se chegar a um resultado. Sendo assim, é o que o autor chama de tecnologia usado pelo professor em sua prática.

Com relação as pesquisas pedagógicas Tardif (2010) diz que:

O perigo que ameaça a pesquisa pedagógica e, de maneira mais ampla, toda a pesquisa na área de educação, é o da abstração: essas pesquisas se baseiam com demasiada frequência em abstrações, sem levar em consideração coisas tão simples, mas fundamentais, quanto o tempo de trabalho, o número de alunos [...]. (TARDIF, 2010, p. 115).

Assim, na visão do autor esse conhecimento como já dissemos é importante, mas deve considerar a realidade educacional. Porque, em contato com a sala de aula os professores, percebem as limitações das ciências da educação e desvalorizam esse saber em sua prática.

Outro ponto importante para o saber pedagógico é o conhecimento didático do conteúdo, pois este engloba conhecimento de estratégias que visem da aprendizagem dos alunos. Para explicar esse conceito, que está englobado ao saber pedagógico, Castro Junior (2008) define o conhecimento didático como a habilidade de:

[...] escolher, criticar, adaptar e utilizar materiais e recursos para a matéria que se vai ensinar, conhecendo as estratégias e métodos de ensino que possam tornar o conteúdo compreensível e interessante

para os estudantes; saber identificar as concepções dos estudantes e possíveis equívocos conceituais sobre conteúdos tratados no âmbito de uma disciplina. (CASTRO JUNIOR, 2008, p.72).

Assim sendo, ao utilizar o conhecimento didático, o professor é capaz de produzir adequações, métodos e recursos para tornar o conteúdo interessante e compreensível para promover a aprendizagem. Através dessas indicações é possível perceber a importância do saber pedagógico na prática, pois este engloba os conhecimentos de pedagogia e didática que permitiram uma reflexão e um planejamento consciente sobre o assunto para a melhoria e aprimoramento da prática.

Sobre a reflexão e a formação Pimenta (2004) relata que:

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experienciais, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de trocas de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes práticos, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática. (PIMENTA, 2004, p. 29)

Logo, o confronto entre a prática e a teoria permite uma reflexão e a construção do saber pedagógico, que se alicerça a partir da ressignificação da ação em sala de aula. Assim, o professor reflexivo é aquele que é consciente de seu papel enquanto profissional, que gera um processo de emancipação social e busca por conhecimentos que possam contribuir para a melhoria de sua prática. Diante disso, “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos” (ALARCÃO, 2005, p. 177).

Em adição, Pimenta (2012) discorre sobre as concepções de Shön¹ (1992) sobre o conceito de reflexão, que estabelece três ideias centrais a respeito da prática reflexiva: a *reflexão na ação* está relacionada as ações do profissional, dessa forma diz respeito ao que o profissional vê em relação a sua própria prática e como reflete a prática de maneira crítica durante a ação, a fim de solucionar alguma problema de aprendizagem, por exemplo. Logo, a reflexão leva uma adaptação da ação profissional: a *reflexão sobre a ação*, para o autor acontece quando o professor realiza

¹O texto citado em questão não foi lido para a construção deste trabalho: SCHÖN, Donald A. **La formación de profesionales reflexivos.**: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, 1992.

uma retrospectiva sobre o que fez com o objetivo de analisá-la percebendo os imprevistos que foram ou não resolvidos; *reflexão sobre a reflexão na ação* acontece quando o professor realiza sua reflexão sobre a ação passada, para adotar no futuro uma nova estratégia. Essa última possibilita ainda a construção de novos raciocínios.

Na concepção de Tardif (2010) o professor ideal

[...] é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com seus alunos. (TARDIF, 2010, p. 39).

Tais processos de reflexão fazem parte do cotidiano dos professores, o que permite que realizem testes, cometam erros, tomem consciência desses e almejem coisas novas. Portanto, a sala de aula é também um espaço de pesquisa em que ocorre o confronto entre a experiência e um referencial teórico, visto que, possibilita uma análise e autoavaliação da própria ação.

1.2. Estágio supervisionado

O estágio supervisionado pode possibilitar a construção de saberes docentes, todavia, iniciaremos essa discussão destacando que o saber docente não é nutrido apenas por prática, mas é fundamentado também em teorias de ensino e aprendizagem. Sendo assim, a teoria apresenta uma grande contribuição para a formação do professor, já que dota esses indivíduos com visões variadas e contextualizadas, que permitem uma análise e compreensão das diversas situações vivenciadas pelo professor em seu cotidiano.

Sobre esse assunto, Pimenta (2004) explica que os saberes teóricos, aos serem articulados com a prática, produzem uma reflexão e ao mesmo tempo uma ressignificação. Dessa forma, o papel da teoria é oferecer um referencial que possibilite análises e compreensão dos contextos históricos, sociais e de si próprio como profissional da educação, para que possa intervir e transformá-los. Por isso, é necessária a permanente crítica ao contexto, onde o ensino acontece e ao próprio ato de ensinar.

Partindo dessa ideia, percebemos que o estágio permite a discussão sobre a reflexão e uma análise crítica com relação ao professor reflexivo, de acordo com a concepção de uma prática dialética, que possa analisar razões de sua ação social. Por esse ângulo, iremos debater o estágio como uma prática dialética que é capaz de auxiliar na construção dos saberes docentes, com foco principal no saber pedagógico que é mobilizado pelo conhecimento teórico e prático, que gera uma reflexão.

Segundo Barreiro e Gebran (2006), o estágio assume na formação o papel de construtor do *lócus* de reflexões e formação da identidade, pois proporciona embates no decorrer das ações e vivências dos alunos, desenvolvendo uma análise crítica e reflexiva, que pressupõe um exercício constante dos conhecimentos de natureza teórica e prática que ajudarão na elaboração de novos saberes a partir da atuação docente.

Para tanto, a ação-reflexão irá auxiliar no entendimento das relações existentes entre teoria e prática. Conforme afirma Barreto e Gebran (2006):

A articulação da relação teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Com relação a esse assunto, Favero (2001) propõe que as aulas de estágio dos cursos de licenciaturas ministradas na universidade aconteçam de uma forma dialética, que permita a articulação entre teoria e prática, pois são conceitos indissociáveis e importantes para a formação. O estágio dessa maneira deve proporcionar aos estagiários a aquisição e trocas de experiências com professor supervisor, o professor que ministra a disciplina de estágio e os próprios colegas de sala, permitindo a construção de saberes experienciais e a reflexão acerca da prática durante sua formação. Segundo Barreiro Gebran (2006):

A aquisição e a construção de uma postura reflexiva pressupõem um exercício constante entre a utilização dos conhecimentos de natureza teórica e prática na ação e a elaboração de novos saberes, a partir da ação docente. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 22).

Pimenta e Lima (2004) afirmam que o estágio é a parte prática de muitos cursos, onde é dado grande destaque ao aglomerado de disciplinas existentes, no entanto sem relacioná-las com a prática, como conhecimentos complementares. Defendem

ainda que o estágio deve acontecer articulado com a teoria, pois são conceitos indissociáveis.

Nesses estudos podemos considerar que o estágio possibilita a aquisição de experiências como professor e não apenas como aluno, o que pode proporcionar a construção do saber pedagógico, que se consolida na prática, pois esta permitirá a reflexão acerca da mesma. Além disso, o aluno passará de observador a professor regente, portanto terá a oportunidade de articular a teoria e prática construindo o saber pedagógico, que é arquitetado a partir da prática. Na opinião de Pimenta e Lima (2004):

O papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitem questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicáveis sempre provisórias da realidade (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 43).

Com isso pode-se destacar que não basta apenas conhecer um enorme número de teorias, é necessário a existência da prática e a articulação entre elas, para ocasionar a reflexão a respeito. Assim, o estágio se apresenta como um espaço para a concepção do professor reflexivo, através da prática e é esse o momento que possibilita a construção dos saberes, pelo vínculo estabelecido entre a teoria e a prática.

Nesta perspectiva percebemos que os saberes da profissão docente são complexos, pois necessitam responder às expectativas e necessidades da sociedade, saberes esses que devem contemplar uma perspectiva crítica e reflexiva, mas para isso é preciso uma formação que ofereça uma educação crítico-reflexiva. Sobre esse assunto Pimenta e Lima (2004) opinam que a ausência dessa formação crítico-reflexiva não estimula a formação intelectual do professor. Assim, o estágio se torna meramente um momento em que o aluno deve observar o professor em sala, sem o desenvolvimento de uma reflexão crítica e fundamentada por teorias e na realidade escolar onde o ensino ocorre.

Em outras palavras, o estágio na formação inicial deve ser um momento de investigação do espaço em que futuramente o licenciando irá atuar como profissional. Essa visão está intimamente ligada aos saberes docentes, pois é na escola que os saberes serão exigidos do professor, sendo então a prática indissociável da teoria para o trabalho docente. Essa inseparabilidade entre prática e teoria é importante, pois o

conhecimento teórico permite a reflexão acerca da ação do professor para melhorias em sua atividade educativa.

Sobre esse assunto, Canário (2001) enfatiza que:

[...] a aproximação entre o espaço da escola de formação e os contextos reais de exercício profissional precisa se basear em um novo relacionamento no qual as escolas sejam consideradas espaços fundamentais de aprendizagem profissional e não como simples espaços de aplicação (CANÁRIO, 2001, p. 12).,

Para tanto, se levarmos em consideração as informações e experiências adquiridas a partir da realidade da escola pelos alunos no estágio, perceberemos que esse momento possibilitará a construção de saberes que não são adquiridos sem as vivências em sala de aula. Portanto, não deve ser considerado como um momento de se realizar observações ou aplicações e deve ser entendido como contribuinte para a ressignificação da prática através da reflexão crítica e fundamentada em conhecimentos teóricos.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo geral

A presente pesquisa tem como objetivo geral, investigar quais os saberes docentes são apresentados, por alunos concluintes de um curso de licenciatura em física de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia, a partir do referencial proposto por Tardif (2010) .

2.2. Objetivos específicos

Diante da problemática de identificar quais os saberes docentes construídos pelos estagiários em sua formação e estágio. Buscamos em nossa trajetória investigar como os alunos concluintes do curso de licenciatura em física, se apropriam dos saberes docentes estabelecidos por Tardif (2010) ao longo de sua formação inicial. Além disso, busca-se compreender como o estágio produz reflexões que podem vir a contribuir para a construção dos saberes docente.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, será descrito com detalhes o percurso realizado para coleta de dados da pesquisa, apresentado todas as informações metodológicas que foram importantes para essa investigação. Como referencial metodológico utilizou-se os textos de Lüdke e André (1986) , Laville e Dionne (1999) e Bogdan e Biklen (1994)

Tendo em vista a finalidade dessa pesquisa foi definido que a abordagem metodológica deveria ser qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) destacam que o termo investigação qualitativa pode ser definido como:

[...] um termo genérico que agrupa estratégias de investigação que partilham de determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16).

Dessa maneira, não tem como objetivo testar hipótese, mas compreender o comportamento dos sujeitos. Por isso, a pesquisa qualitativa permite estabelecer significados e interpretar os atos e comportamentos da sociedade.

Além disso, a escolha metodológica se deve ao fato de que essa abordagem, possibilita que os sujeitos da pesquisa respondam as perguntas de acordo com suas opiniões, sentimentos e crenças. Essas questões são obtidas com maior descrição de detalhes na pesquisa qualitativa, devido à flexibilidade dessa abordagem deixando assim as respostas mais livres.

Bogdan e Biklen (1994) destacam que, a pesquisa qualitativa permite que o investigador colha com maior riqueza de detalhes o que os sujeitos pensam, pois é oferecido liberdade nas respostas. Por isso, o instrumento de coleta de dados deve possibilitar a descrição de muitos detalhes, sendo assim, as questões perguntadas não devem ser de caráter fechado.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa se caracteriza como descritiva e detalhada, onde o investigador, em busca de maior compreensão das ações dos sujeitos, se preocupa com o contexto em que a pesquisa acontece e com os processos que levam aos resultados. Além disso, o investigador qualitativo estabelece estratégias e procedimentos que permitem obter as experiências do ponto de vista do informante.

3.1. A instituição de pesquisa

O ambiente de pesquisa é um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia localizado no interior de Goiás, no contexto do curso de licenciatura em física. O curso é ofertado no período noturno e pode ser concluído em quatro anos, onde anualmente são ofertadas 30 vagas por meio das notas obtidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Segundo o Projeto Político Pedagógico do curso, a referida instituição, inicialmente oferecia o curso de licenciatura em ciências, que em 2003 se tornou, se curso de licenciatura em física. Atualmente essa instituição oferece quatro cursos de graduação, duas pós-graduações e três cursos técnicos integrados ao ensino médio e na modalidade Educação de Jovens e Adultos EJA, sendo destaques nas áreas de conhecimentos científicos e tecnológico.

3.2. Instrumentos da pesquisa para coleta de dados

Para obtenção dos dados da pesquisa, foi realizada uma entrevista semiestruturada sobre as concepções dos alunos do curso de licenciatura em física, acerca das contribuições e experiências proporcionadas pelo estágio supervisionado, cujo objetivo era identificar quais os saberes docentes, daqueles citados por Tardif (2010) foram desenvolvidos pelos estagiários.

Segundo Laville e Dionne (1999), a entrevista aumenta a taxa de respostas, pois é difícil dizer não a alguém. Além disso, possibilita que o entrevistado se sinta a vontade para elaborar suas respostas pessoais e expressar o que pensa e sua opinião, o que facilita a identificação de crenças e valores pessoais do sujeito.

Com intuito de deixar os participantes à vontade, a entrevista se deu de maneira semiestruturada, já que essa oferece flexibilidade. Sendo assim, a escolha visa também captar ao máximo as informações adquiridas pelas falas dos estagiários, para identificar quais os saberes docentes conquistados através da formação inicial e do

estágio. “A flexibilidade possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração da profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e valores” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 189).

Além disso, conforme Laville e Dionne (1999) a entrevista semiestruturada permite ao pesquisador reformular as perguntas para melhor obtenção de dados, a fim de atingir os objetivos da pesquisa. O pesquisador pode acrescentar e aprofundar as respostas, realizando perguntas que não estão previstas no roteiro.

Neste sentido, a flexibilidade oferecida pela entrevista como instrumento de coleta de dados se mostra eficiente em pesquisas relacionadas à educação, já que possibilita uma descrição detalhada para o estudo de opiniões, sentimentos, valores e crenças do sujeito, o que não é possível com o uso de instrumentos mais fechados e padronizados. Lüdke e André (1986) concordam com o uso da entrevista como forma de obtenção de dados em pesquisas como a proposta por esse trabalho.

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. [...] especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 33-34)

Os registros das entrevistas ocorreram por meio de gravações em vídeo e áudio, que foram transcritas com a finalidade de realizar uma análise compreensível dos dados obtidos. E para não deixar dúvidas com relação ao tema e análises de dados, optamos por realizar uma breve esclarecimento sobre o assunto antes de iniciar a entrevista, com cada sujeito, sendo também disponibilizado um termo de esclarecimento (APÊNDICE A), com intuito de elucidar qualquer dúvida. Com relação aos horários de realização da entrevista, foram definidos de acordo com a disponibilidade dos estagiários que se propusessem a participar da pesquisa e aconteceram na casa dos entrevistados de maneira individual. Conforme afirmam Lüdke e André (1986):

É muito importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão

utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes. É preciso que ele concorde, a partir dessa confiança, em responder as questões, sabendo, portanto, que algumas notas têm que ser tomadas e até aceitando um ritmo com pausas destinadas a isso. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37)

Na opinião de Lüdke e André (1986) é aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista de acordo com os tópicos que se deve cobrir. Dessa forma, esse roteiro seguirá uma ordem lógica e natural de assuntos, iniciando do mais simples para o complexo. Assim, serão evitadas quebras bruscas de assuntos, o que permite o aprofundamento das respostas de forma gradual, evitando assim, que questões mais complexas sejam respondidas primeiro e acabem bloqueando as respostas das questões seguintes.

Para organizar melhor a entrevista (APÊNDICE B), foi utilizado um roteiro com 12 questões: 5 que visavam a caracterização dos sujeitos e 7 que foram construídas segundo os objetivos da pesquisa e o referencial teórico dos saberes docentes estabelecidos por Tardif (2010). As perguntas foram feitas seguindo uma sequência lógica de assuntos, para evitar quebras de pensamentos e bloqueio de respostas. Além disso, durante alguns momentos da entrevista fez-se necessário realizar perguntas complementares, a fim de obter respostas mais claras e aprofundadas.

Depois de finalizadas as entrevistas, iniciou-se o processo de transcrição das falas dos estagiários, para análise de dados. Durante o percurso de análise de dados, foi necessário realizar outra entrevista com 5 questões, cuja a finalidade era de explorar e ampliar informações sobre alguns aspectos que chamaram a atenção nas primeiras respostas. Primeiramente, os entrevistados assistiram trechos do vídeo da primeira entrevista e depois foram questionados de acordo com a necessidade da pesquisa. Além disso, nesse processo foi conveniente, para uma melhor compreensão, uma correção ortográfica nas falas analisadas, com a devida autorização dos sujeitos e cuidados para não alterar o sentido das falas. A correção dos erros de português foi feita com o objetivo de facilitar a compreensão do leitor, já que isso poderia causar dificuldades no entendimento desse trabalho.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Este capítulo tem como finalidade descrever como foi feita a análise de dados e quais discutir quais os resultados obtidos, bem como, e a descrição dos os

sujeitos participantes dessa pesquisa. O processo de análise de dados seguiu a análise de conteúdo descrita por Laville; Dionne (1999), enquanto técnica para análise de dados .dados.

Segundo Laville; Dionne (1999) , a análise de conteúdo pode ser feita tanto em pesquisas quantitativas, quanto em qualitativas. Na abordagem quantitativa, o pesquisador deve agrupar o conteúdo em categorias e distribuir em índices numéricos as frequências e padrões numéricos, utilizando a estatística. No caso da abordagem qualitativa, existe a categorização de conteúdo, mas não se reduz a uma simples distribuição de padrões, pois é necessário que sejam estabelecidas relações entre as unidades de sentidos. Sendo uma forma rica de analisar o conteúdo é realizar recortes e estabelecer para cada fragmento uma ideia, que pode ser um tema ou a uma relação de conceitos que têm ligação com o tema. Tal perspectiva irá permitir maior aproximação entre o sentido do conteúdo, assim as unidades de sentido são construídas a partir da análise e compreensão do conteúdo, as unidades serão então, dessa forma palavras, expressões, frases que fazem referencia com o tema.

Ainda com Laville; Dionne (1999), a análise de conteúdo busca apresentar a estrutura e elementos do conteúdo, com intuito de esclarecê-los e estabelecer significações. Essa técnica de análise não possui um sentido ou uma sequência de etapas fixas, mas ao contrário "[...] ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação - alguns diriam reconstrução - do sentido de seu conteúdo [...]" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216)

Buscamos considerar os dados em sua totalidade. Para tanto, foi necessário realizar recortes das falas dos sujeitos e classificá-las em categorias já pré-estabelecidas, que são os saberes docentes definidos por Tardif (2010) da Formação Profissional, Curriculares, Experienciais e Disciplinares. Fizemos ainda, para melhor compreensão das metodologias adotadas na disciplina de estágio, a leitura do planejamento da disciplina.

Esse modelo de análise segue um modelo fechado, em que o pesquisador a princípio já as estabeleceu. Conforme Laville; Dionne (1999) descrevem :descrevem:

Em muitos trabalhos, os pesquisadores apoiam-se em tal grade, construída a priori e de maneira dedutiva, para classificar os elementos do conteúdo; a grade é dita fechada na medida em que não é modificada depois, no curso de investigação dos dados. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 221)

Para efetuar os recortes de conteúdo, destacamos as falas com diversas cores de acordo com cada categoria. Além disso, elas foram enumeradas para a elaboração de um quadro, que tem como objetivo oferecer ao leitor uma visão da incidência em cada saber. Esses recortes vão construir uma as unidades de análises, pois "[...] cada um desses fragmentos de conteúdo deve ser completo em si mesmo no plano do sentido [...]" (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216).

Para a discussão da análise dos dados coletados, fizemos uma organização através dos eixos das categorias usadas na análise. Inicialmente foi estabelecida uma hierarquia, em que os saberes mais valorizados pelos estudantes foram colocados primeiramente ao longo de análise subseções na análise de dados. Essa montagem foi feita utilizando as informações fornecidas pelo quadro 1, que se encontra logo após discussão na análise de dados em uma subseção.

Para a elaboração do quadro 1, após as falas serem enumeradas, elas foram distribuídas nas categorias de análises as quais seriam analisadas. Nas falas mais extensas foram realizados vários recortes, a fim de diminuir o tamanho da resposta de forma que facilitasse a discussão e análise. Outro fato é que esses recortes não ocorreram nas falas que tinham como finalidade caracterizar os sujeitos da pesquisa.

Esse procedimento de categorização foi extremamente difícil, pois as falas os sujeitos colocaram como prioridade nas respostas aspectos muito pessoais relacionados ao ambiente de trabalho como salários dos professores e decepções com a profissão, algo que fugia dos objetivos desta pesquisa.

4.1. Os sujeitos da pesquisa

O objetivo desta seção é realizar uma descrição dos perfis dos sujeitos analisados e apropriando-se da entrevista como instrumento de coleta de dados. O instrumento escolhido tinha como uma das finalidades levantar informações que pudessem ser suficientes para caracterização dos sujeitos da pesquisa, onde foram questionados sobre, escolha de curso, a experiência profissional e expectativas de continuar ou não atuando como docente após a formação.

A opção de realizar a pesquisa com os estudantes do oitavo período de licenciatura em física ocorreu, porque esses já estão finalizando o curso na instituição,

portanto, concluindo a disciplina de estágio. Decorreu também do interesse em conhecer as experiências de cada entrevistado.

A intenção inicialmente, era realizar a entrevista com todos os cinco estudantes cursassem a disciplina de estágio, mas durante o percurso um deles parou de acompanhar as aulas e uma das entrevistas foi descartada, pois o sujeito demonstrou indecisão e contradição nas respostas. Diante desse problema, foi proposta ao sujeito uma nova entrevista, que preenchesse as lacunas deixadas, mas o mesmo não se prontificou a participar novamente dessa pesquisa. Assim, passamos a descrever os três sujeitos participantes da pesquisa:

O Sujeito 1 tem 25 anos de idade, é do sexo feminino, e escolheu fazer o curso de física em decorrência da facilidade de passar no vestibular, mas seu objetivo inicial era usá-lo como escada de transferência para o curso de engenharia elétrica que é oferecido na própria instituição de pesquisa. O sujeito em questão, já atuou como professora no estado, durante um período de dois meses, e está indecisa quanto a possibilidade de continuar atuando como professora após a conclusão do curso.

O Sujeito 2 tem 26 anos de idade, é do sexo masculino, e decidiu fazer física para ter um curso superior, pois sua opção inicial era engenharia mecânica, no entanto não chegou a tentar o curso de engenharia. Quanto à experiência profissional, atua como professor de maneira informal desde os trezes anos, mas trabalha na educação básica desde 2013 e pretende continuar após a conclusão do curso de ensino superior.

O Sujeito 3 tem 24 anos, é do sexo masculino, e optou pelo curso de física, porque era um dos cursos que estava com vestibular aberto na época em questão, além disso pesquisou a respeito do mercado de trabalho e percebeu que existem muitas vagas, mas poucos profissionais. O sujeito de pesquisa, atualmente atua como professor em uma escola da rede estadual de ensino e não pretende continuar trabalhando como docente como forma de ganhar a vida, mas apenas como *hobby* após se formar.

4.2. Saber experiencial

Através das leituras e análise das falas, chegamos a conclusão de que há uma hierarquização dos saberes, em que o saber da experiência se torna mais valorizado em relação aos demais para a reflexão e a reelaboração da ação em sala de aula. Conforme é percebido na fala do sujeito 2, que apresenta que as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foram

importantes em sua formação. Esse contato inicial com profissionais mais experientes e com o próprio ambiente da escola permite ao estudante refletir sobre o que é uma escola e produz um repertório de práticas maior.

Entrevistadora: O que você aprendeu sobre o que é ser professor durante o estágio?

O que é ser professor, eu acredito que aprendi no primeiro ano atuando como professor, porque eu não tinha didática eu não tinha feito à disciplina de didática **(F6)**. (SUJEITO 2)

Entrevistadora: Porque **você** trabalha o conteúdo com uma linguagem mais acessível aos seus alunos?

[...] Eu realmente não sabia o que era uma sala de aula, antes de ministrar aulas, eu tive uma experiência com o PIBID, e percebi que quanto mais o professor é sisudo e fechado com os alunos em relação ao diálogo mais dificuldade ele vai ter. **(F15)**. É o que realmente importa pra eles, não só o que importa para o professor ele tem que diagnosticar o que chama a atenção da galera, quando você encontra isso se adapta a turma **(F16)**. (SUJEITO 2)

Percebemos na fala do sujeito 2 que as experiências vivenciadas durante a atuação como professor e bolsista do PIBID, lhe proporcionaram uma ressignificação da prática através da reflexão, de forma que as observações sobre a sala de aula no programa, lhe permitiu uma assimilação de aspectos positivos e o descarte dos negativos, ressaltados pelo estagiário. Isso acontece quando ele compara sua experiência inicial como professor e bolsista com suas prática atual, realizando uma autocrítica sobre a mesma, por isso as vivências descritas pelo sujeito, são consideradas como parte do processo de construção do saber da experiência, já que existiu uma reflexão das relações existentes entre ensino e aprendizagem o que requer sentido e significado.

Dentro deste contexto, notamos que além da experiência individual existem as trocas de experiências, tal como destacam os sujeito 1 e sujeito 2 ao serem questionados sobre o que mais os auxiliou nas aulas ministradas na escola campo. Os entrevistados apresentam opiniões que se intercalam, pois acreditam que a troca de experiências com professores que já atuam a maior tempo na educação, contribuíram para a melhoria da atividade desenvolvida na escola campo.

Entrevistadora: Que conhecimentos foram mais importantes para sua prática durante o estágio?

Eu acredito que foi mais a experiência, por exemplo, quando eu vejo um professor ministrando aula, tento me espelhar. Quando percebo que um professor está encontrando dificuldade nisso, então eu vou ter

também. Por isso, preciso preparar uma coisa que não deixe isso acontecer. **(F13)**. Os professores da escola onde eu trabalhava a professora que eu tive o estágio, porque quando eu estava no PIBID eu acompanhei da trajetória da professora supervisora lá escola **(F14)**. (SUJEITO 1)

O que mais ajudou, foi o professor de estágio. Porque, você preparar o plano de aula pensando em uma turma. É um professor que ele tem mais bagagem tem mais ensino vem dialogar com você, “talvez não seja por esse lado, por essa perspectiva, e você tem certeza que o tempo que você tem de aula vai dar tempo pra você trabalhar?” **(F18)**. Esse diálogo ele incrementa muito para profissão **(F19)**. (SUJEITO 2)

As falas dos sujeitos corroboram para o que destacamos ao longo desse trabalho, onde saber docente é um saber social, pois não é construído apenas individualmente, mas através de confrontações de experiências coletivas com outros colegas, que produzem discussões capazes de formar ou informar outros docentes que podem encontrar respostas para determinados problemas nesse discurso. As relações sociais, existentes entre os professores iniciantes e aqueles que atuam a mais tempo em sala de aula, consistem em situações que caracterizam a construção do saber da experiência, em que os mesmos são levados a perceber e tomar consciência dos seus próprios saberes experienciais, de forma que possam transmiti-lo e ao mesmo tempo assimilá-lo. Esse processo de troca acontece no contexto do estágio, pois as discussões em sala e conversas com professores supervisores e regentes são práticas colaborativas no processo de reflexão. Nesse viés, o estágio se torna um espaço para trocas de experiências, em que o professor supervisor se tem um papel fundamental nesse processo.

Entrevistadora: O que você achou da experiência do estágio?

Como eu tinha dado aula apenas numa em fazenda então, a quantidade de alunos por sala de aula, era pouca e as dificuldades que eu tinha lá não eram grandes como aqui na cidade no estágio **(F3)**. (SUJEITO 1)

A minha experiência no estágio foi com o EJA e eu nunca tinha trabalhado com o EJA. Foi o seguinte, eu acredito que ele abre oportunidades para você trabalhar coisas que você não estava habituado. Aconteceu comigo, porque eu peguei uma turma de EJA, que eu não estava acostumado. **(F3)**. Quando iniciei o estágio na instituição, eu percebi que são muitas as realidades da educação **(F5)**. (SUJEITO 2)

A confrontação entre realidades as quais os estagiários não estão habituados, contribuem para que os mesmos percebam a multiplicidade das realidades educacionais

e sociais existentes, incluindo a forma de aprendizagem e a própria organização da escola e consigam se adaptar. Essa equiparação ainda auxilia na integração entre a instituição de ensino superior e a própria escola, onde os estagiários tem a oportunidade de realizar um diagnóstico do ambiente.

Tal discussão segue o que citamos ao longo desse trabalho quando relatamos que o docente não atua sozinho, pois ele se encontra imerso em um meio social, onde existem vários indivíduos, começando pelos próprios alunos, tais interações ocorrem em um determinado meio, em que é necessário se adaptar e integra-se a esse meio. Os saberes da experiência oferecem aos professores certas certezas relacionadas ao contexto da escola, o que facilita essa integração ao meio.

Os sujeitos 2 e 3 mencionam as contribuições e influências de professores da educação básica professores em sua formação. Esses dizeres colaboram para a visão de Tardif (2010) que esclarece, que quando os estudantes iniciam a graduação, trazem consigo experiências de professores que tiveram na educação básica. Nesse processo, o estudante às vezes assimila a sua prática características desses professores, que consideram importantes e descartam o que é desnecessário.

Entrevistadora: Quando você planejou essa aula, qual era o seu objetivo e como você pensou?

Eu escolhi fazer dessa forma, por causa de uma experiência que tive em sala de aula com um professor da educação básica, então eu adotei em sala de aula. Eu acredito que todo professor que você tem ao longo da vida, eles contribuem para sua formação, então você pega um pouquinho de cada um e conseguí montar sua aula (F20). (SUJEITO 2)

Foi observando as aulas de história que eu tive no do ensino médio, em que o professor fazia dinâmica na sala, com toda a turma. Ele separava grupos e fazia perguntas onde quem respondia mais para ver quem respondia mais rápido (F12). (SUJEITO 3)

As experiências mencionadas foram adaptadas para um novo contexto, e se trata de uma reprodução de modelos que na opinião do sujeito 3 foram aulas de sucesso ministradas por professores da educação básica. Entretanto, o sujeito 2, faz uma consideração sobre as questões relacionadas a construção de uma prática baseada na crítica a modelos anteriores, pois em sua concepção cada professor contribuiu de alguma forma para sua formação.

O sujeito 2 que, como vimos, atua como docente a alguns anos. Em sua fala ele apresenta sua visão sobre a relação entre o conteúdo de física e o currículo na escola. O sujeito reduz a atividade do professor como algo puramente técnico e baseado somente em experiência.

Entrevistadora: Como você enxerga o conteúdo de física?

O conteúdo de física tem que cumprir um currículo que apresenta metas a serem cumpridas. Isso faz com que você se perca como professor e profissional e você acaba se tornando um cumpridor de metas. Então a física na escola pública vem para trazer o profissional professor como um cumpridor de metas. **(F21)**. [...] Professor é como um vinho, quanto mais velho, mais ele vai conseguir trabalhar o conteúdo, então eu acredito com toda essa experiência ele vai conseguir saber o que é importante ser ensinado **(F22)**. (SUJEITO 2).

O que gostaríamos de apresentar é que para o processo de reflexão é necessário ultrapassar os limites existentes no trabalho diário do professor e superar a visão técnica, a qual os problemas são reduzidos ao cumprimento de metas, que é estabelecido pela instituição. Para que isso aconteça, o professor precisa ter a habilidade de problematizar as visões sobre a prática, que envolvem desde o papel do professor a própria função que cumpre a escola. Essa tarefa requer uma análise que ultrapasse os portões da escola, com análises do sentido da política, economia e cultura que a escola cumpre e quais as ideologias que sustenta a estrutura educativa.

4.3. Saber da formação profissional

Como foi visto no referencial teórico desse trabalho, Tardif (2010) define como saber da formação profissional, os conjuntos de saberes transmitidos pelas instituições no decorrer dos cursos de formação de professores referente às ciências da educação, que na prática mobilizam saberes pedagógicos. É o caso, por exemplo, de doutrinas pedagógicas, como o construtivismo que segue a ideologia da escola nova. Esses conhecimentos não são conquistados com a experiência, mas com leituras e na universidade.

A falas dos sujeitos 1 e 3 apresentam algumas disciplinas pedagógicas (disciplinas que discutem sobre didática, psicologia da Educação, estrutura e funcionamento do ensino, Prática e Metodologia do Ensino) que foram marcantes em sua formação. As disciplinas relatadas como principais contribuidoras na formação dos sujeitos são as oficinas de ensino de física e o estágio.

Entrevistadora: você citou a disciplina de oficina, por quê? E como eram as aulas?

A disciplina de oficina ela abre portas para você que aprenda a ministrar uma aula de física, por exemplo, quando eu participei da disciplina de oficina, ministrei aulas sobre experimento sobre história da ciência. A essa disciplina te preparar para entrar na sala de aula e ministrar uma aula você acha que seria legal **(F16)**. (SUJEITO 1)

[...] eu me lembro que a professora escolhia um tema e pedia para, que nos procurássemos, em de livros que mostrassem a metodologia usada. Depois, a gente fazia a leitura de alguns textos em casa mesmo e preparávamos uma aula, por exemplo, de experimento, de laboratório investigativo. A gente também aprendia, um pouco sobre como fazer um laboratório investigativo, que era diferente de um experimento que contém um roteiro pronto, cada aula ela tem sua teoria de como ela tem que ser abordada **(F17)**. (SUJEITO 1)

A disciplina de oficina, ela nos capacita para trabalhar com metodologias de ensino com os alunos, assim como a disciplina de estágio e até mesmo o nas nossas experiências em sala de aula da faculdade. A disciplina de oficina nos oferece um eixo a seguir. Como você deve se comportar em sala, novas metodologias de ensino, o que você pode fazer e o que não pode, o que pode dar certo e se não der certo como se sobressair, então você está sendo capacitado a ser um professor **(F25)**. (SUJEITO 3)

As disciplinas citadas pelos sujeitos 1 e 3 trabalham com a relação teoria e prática, em que o principal objetivo é discutir e aplicar metodologias de ensino de física, algo que valorizado pelos estudantes, porque lhes oferecem ferramentas que podem ser utilizadas em sua prática cotidiana como professor. Além disso, existe a leitura, planejamento, execução e discussão sobre a prática.

Outro aspecto que deve ser destacado em nossos resultados é a dificuldade de relacionar teoria e prática e compreender a função de disciplinas que envolvem muitas leituras e conceitos abstratos, como psicologia da Educação. No entanto, há uma concordância de que, quando existe a articulação entre as mesmas, os estagiários conseguem estabelecer um diálogo, algo que é perceptível na fala do Sujeito 1

Entrevistadora: O que você acha das outras disciplinas?

As matérias que mais contribuíram para minha formação são aquelas que nos nos fazíamos práticas de ensino, por exemplo, a disciplina de oficina e fazíamos discussões sobre nossas aulas. As matérias que não tiveram contribuições no meu ponto de vista foram às matérias que a gente fazia mais leituras e discutia metodologia de aprendizagem, para mim as aulas práticas tiveram mais tiveram mais contribuições **(F29)**. (SUJEITO 1)

Entrevistadora: Você citou as disciplinas de oficina e estágio, mas e as disciplinas que discutem psicologia e aspectos ligados à educação?

[...] Quando você tá no início do curso, vendo essas disciplinas, você não tem uma noção de como é uma sala de aula você como regente, você como professor, você tem uma ideia de professor porque você era aluno do ensino médio antes, mas você acabou de vir do ensino médio antes. **(F30)**. Então você começa a ver aqueles trabalhos e aquelas teorias tudo ali e você pensa que é uma coisa, e quando chega no final do curso você já esqueceu tudo e você já começa a se enxergar como professor, então você vê que é totalmente diferente e tenta fazer uma analogia e como já passou um período de tempo elas não vão te ajudar em nada **(F31)**. (SUJEITO 3)

As falas destacadas colaboram para a visão de que os professores tem uma “[...] tendência de desvalorizar a sua própria formação profissional, associado a pedagogia e as teorias abstratas dos formadores universitários[...].” (TARDIF, 2010, p. 41). Segundo o autor, isso acontece por dois motivos, primeiramente os professores mantêm uma relação de exterioridade com esse saber, já que não controla sua produção. Segundo, os saberes científicos e de pedagogia integrados na formação não são provenientes da prática. Essas pesquisas, não levam em consideração problemas simples, mas fundamentais, quanto o tempo de trabalho, número de alunos, a matéria a ser dada, etc.

Levando em consideração que todos os sujeitos da pesquisa relatam ter experiências como professores, percebemos que em confronto com a realidade educacional, as limitações dos saberes da formação profissional podem levar há uma desvalorização desse saber. Abaixo, isso é percebido na fala do sujeito 3, que confirma a visão de Tardif (2010), com relação as limitações da teoria em confronto com a prática.

Entrevistadora: A experiência de estágio modificou suas concepções sobre o que é necessário para ser professor?

No estágio você começa a colocar tudo que você aprendeu na teoria na prática, a partir daí você começa ter uma concepção totalmente diferente. Porque, muito do que você aprende você nunca vai usar ou muitas vezes não dá tempo de usar, ou porque o tempo é curto ou a coordenação não deixa. Ou por causa de algum acontecimento extraclasse. **(F9)**. Então eu acreditava que dava pra pra você encaixar tudo isso e não ia ter problema e tudo aconteceria as mil maravilhas, mas não é assim **(F10)**. (SUJEITO 3).

Como já observado ao longo da leitura, dentro dos saberes da formação profissional existem os saberes pedagógicos, que se articula e se encaixa dentro dos

saberes da formação profissional com as ciências da educação na medida em que a prática se aproxima da teoria. Esse saber é elaborado pelo professor a partir da combinação entre teoria e prática, sendo produto proveniente de uma reflexão racional sobre a prática que irá orientar o docente em sua atividade educativa. Os professores, a partir dos conhecimentos sobre pedagogia, podem encontrar instrumentos que os façam questionar sobre suas práticas. Nesse contexto, o estágio pode se apresentar como parte do processo de formação dos diversos saberes, dentre eles o saber pedagógico. É o que percebemos nas falas dos sujeitos 1 e 2.

Entrevistadora: Como você pensou nessa aula?

Eu estava ministrando aulas de exposição de conteúdo no quadro e exercício, mas eu notei que isso não estava funcionando. Então eu pensei, em ministrar uma aula que eles gostassem, porque é uma coisa nova e eles vão gostar. Foi isso que eu pensei **(F19)**.

[...] eu li um texto em estágio, estágio, onde é discutido, como montar uma aula de laboratório de laboratório investigativo. Além disso, e eu também fiz a leitura de muito artigo, e quando você começa a ler muitos artigos sobre o ensino de física, você começa a perceber que essas aulas de experimentos ela chamam a atenção do aluno. **(F20)** (SUJEITO 1)

Entrevistadora: Você citou a disciplina de didática. Por quê?

[...] eu fiz a leitura de um livro de didática do autor Libâneo e isso me ajudou, esse foi o livro adotado para ser trabalhado no semestre na disciplina de didática e ajudou. A didática em si ela é para te oferecer a parte de ética profissional em sala de aula, o limite e até onde o professor pode ir, o que você pode fazer e algumas coisas até pra te resguardar **(F11)**. (SUJEITO 2)

Quando analisamos a fala do sujeito 1, notamos que existe uma percepção a partir da ação de problemas relacionados a metodologia utilizada pelo estagiário, o que o levou a buscar um referencial teórico que auxiliasse na construção de suas aulas. Essa reflexão produz uma articulação entre a teoria e a prática e ao mesmo tempo permite a ressignificação desses saberes, pois o sujeito repensa sua prática. Daí a grande importância do estágio na construção do saber pedagógico, pois é o momento de confrontação entre o que é aprendido nas aulas das ciências da educação e a ação, sendo essa é uma das principais funções do estágio.

O sujeito 2 faz uma autocrítica a sua prática no início de carreira, e esclarece que as leituras de teorias ofereceram contribuições para sua formação, dando-

lhe uma visão crítica sobre os limites que o professor deve estabelecer em suas aulas e a ética profissional.

Outro aspecto adquirido, diante da experiência do estágio foi à construção do pensamento sobre o processo de aprender a ensinar de várias formas diferentes. Como percebemos, na fala do sujeito 2 que enfatiza a importância de conhecer ferramentas de ensino para a profissão.

Entrevistador: O que você achou da experiência do estágio?

O estágio ele vem para te mostrar várias formas de trabalhar. Ele te prepara e oferece ferramentas para você conseguir se desenvolver no mercado de trabalho como professor **(F4)**. (SUJEITO 2)..

Entrevistador: Quando você se refere a ferramentas, o que você quer dizer?

As ferramentas que eu me refiro, são as teorias que possam ser aplicadas na prática, como algo que te guie mesmo que superficialmente **(F4)**. (SUJEITO 2).

O estágio dessa forma, não deve se tornar um projeto de encenação, mas é importante que o futuro professor tenha o contato com a escola, aprenda e aplique novas formas de trabalho, teste novas metodologias e ao mesmo consiga refletir sobre o funcionou ou não, percebendo assim os limites educativos.

4.4. Saber Disciplinar

Conforme ressaltado por Tardif (2010) o professor também precisa do saber disciplinar, pois é a partir desse conhecimento que ele conseguirá perceber as dificuldades e compreender organização do pensamento dos alunos, sendo capaz de buscar novas formas de ensinar o mesmo conteúdo.

A respeito do saber disciplinar, Tardif (2010) esclarece que:

[...] Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Estes saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-las de saberes disciplinares. São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos. (TARDIF, 2010, p. 38)

Neste sentido, os estagiários concordam que é importante conhecer o conteúdo para um bom desenvolvimento das atividades na sala de aula, já que sem esse conhecimento o professor terá dificuldade para solucionar dúvidas dos alunos, algo que é frequente na sala de aula e está fortemente ligado com a escola.

Entrevistadora: A experiência de estágio modificou suas concepções sobre o que é necessário para ser professor?

[...]antes do estágio, eu achava que eu conseguiria ministrar minhas aulas sem problemas, mas quando você está na sala é necessário domínio de sala e de conteúdo. **(F9)**. De domínio de conteúdo, porque os alunos são curiosos quando é um assunto interessante, ou seja, para eles você é aquela pessoa que sabe tudo, então você tem que preparar sua aula de maneira que você domine o conteúdo. Porque se eles fizerem uma pergunta você vai saber responder **(F10)**. (SUJEITO 1)

Entrevistadora: Qual a contribuição nas disciplinas de física na sua formação?

Bom essas disciplinas, de eletromagnetismo [por exemplo], elas elacontribuem porque são as disciplinas que você vai trabalhar com alunos do ensino médio, nos cursinhos, elas te oferecem um norte para seguir. Mas, você tem que estudar para preparar suas aulas corretamente. Porém, você já tem um caminho a seguir já tem uma noção, já não se peca em certas coisas, além disso, fazer experimentos com eles, você pode construir um conteúdo histórico **(F20)**. (SUJEITO 3)

O sujeito 1 apresenta uma visão similar ao sujeito 3 sobre a necessidade de ser um conhecedor profundo da disciplina, pois a carência desse conhecimento não permite um bom diálogo com os alunos. O sujeito 3 ainda destaca, que as disciplinas relacionadas ao conteúdo de física contribuíram para sua formação, pois lhe ofereceram algumas pistas sobre o que se ensina, porém existe a necessidade do estudo constante. Como já dissemos conhecer o conteúdo é importante, mas acreditamos que os conhecimentos de currículo, de ciências da educação e experiências, juntas possibilitam a construção e ressignificação da prática.

A fala do sujeito 1, demonstra ainda a confrontações entre o planejamento e a realidade da sala de aula, em que ocorre a percepção dos limites do planejamento. Essas limitações dão ao professor a experiência e capacidade de improvisar em diversas situações e isso produz o que Pimenta (2012) chama de *reflexão na ação*, que como vimos acontece durante a própria ação, afim de solucionar aspectos que acontecem durante a aula.

4.5. Saber Curricular

O saber curricular que, como já citado, está relacionado a documentos, que apresentam discursos, objetivos e conteúdos e se materializam em forma de currículos e outros diversos documentos. Os sujeitos 2, em sua fala compreende a importância de conhecer documentos que regem a educação, pois eles exercem influências no contexto educacional desde a gestão até a sala de aula.

Entrevistadora: O que você aprendeu durante o estágio sobre o que é ser professor ?

Conhecer a parte burocrática, como é uma escola, como ela funciona, a política da escola e embora eu tenha tido essa experiência, mas a parte jurídica ²LDB, PNE³ essas coisas aí, que dizem respeito a a parte burocrática da escola **(F8)**. (SUJEITO 2)

Entrevistadora: Por que você acha que conhecer esses documentos é importante?

Porque, o professor pensa que conhecer esses documentos não faz parte do processo. Eles pensam que é só dar aula, mas existe todo um contexto que influencia toda a aula dele e todas essas coisas participam do contexto **(F9)**. (SUJEITO 2)

Os estagiários construíram um plano de ensino baseado no currículo de referência do estado de Goiás e nos PCNs⁴ na disciplina de estágio, mas não conseguiram executar esse planejamento em decorrência das interferências da professora supervisora, que segundo os sujeitos no início das atividades de estágio apresentou o que deveria ser trabalhado com os alunos.

O que gostaríamos de ressaltar aqui, é que os recortes feitos pelos estudantes se basearam em experiências de outro professor, não sendo orientados pelo planejamento feito em sala. Vale salientar, que esse momento poderia ter sido enriquecido em aprendizagem se o planejamento tivesse sido executado, já que os estagiários poderiam realizar confrontações entre seus objetivos e a realidade da escola, compreendendo as relações sociais e as transformações que como professores deveriam efetuar em seus alunos, além dos valores que desejamos transmitir dentro do cenário da disciplina ministrada. Mas, isso não foi possível em decorrência da professora

² **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

³ **PNE:** Plano Nacional de Educação.

⁴ **PCNs:** Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

supervisora, que estabeleceu como seria o planejamento e quais conteúdos seriam mais importante para os alunos da escola campo, como sugere as falas dos sujeitos 1 e 3.

Entrevistadora: O que você utilizou para realizar os recortes de conteúdos para ministrar as aulas na escola campo ?

Esse recorte foi feito através da professora supervisora, ela nos informou que seguir o itinerário que a ela já tinha dado início, a partir desse momento só tinha aquele conteúdo para finalizar. Esse recorte já estava praticamente feito **(F22)**. (SUJEITO 3)

Entrevistadora: Por que você não usou o plano de ensino como mediador desse recorte de conteúdos em suas aulas?

Eu fui com a intenção de fazer de o plano de ensino, mas quando eu cheguei lá, a professora supervisora fez com que eu seguisse a ordem que ela queria e não o que eu tinha planejado. Porque, quando fui ministrar minhas primeiras aulas ela já foi me dando os conteúdos para serem trabalhados **(F27)**. (SUJEITO 1)

A proposta de um plano de ensino baseado em documentos oficiais, como atividade de planejamento da disciplina de estágio, oferece a oportunidade para os estagiários compreenderem, que esses documentos são guias para a prática do professor em sala de aula, pois a partir daí o docente pode realizar seu planejamento e confrontá-lo com a prática, a fim de construir sua reflexão como já citamos.

4.6. Breve análise do Quadro 1

Abaixo temos o Quadro 1, que foi construindo construído através da distribuição das falas dos sujeitos, descritas na entrevista. Nosso intuito, ao apresentar de maneira visual a incidências das falas dos três sujeitos, foi para que o leitor percebesse a hierarquia existente para os saberes estabelecida por cada estudante.

Saberes docentes	Falas do Sujeito 1	Falas do Sujeito 2	Falas do Sujeito 3
Saberes da formação profissional	F(2), F(4), F(5), F(8), F(9), F(12), F(15), F(16), F(17) F(18), F(19), F(20), F(29)	F(4), F(10), F(11), F(27), F(28)	F(5), F(6) F(7), F(8), F(9), F(10), F(11), F(14), F(25), F(26), F(27) F(31), F(30)
Saberes curriculares	F(27)	F(8), F(21)	F(22), F(24)
Saberes experienciais	F(1), F(3), F(6), F(7), F(11), F(13), F(14), F(21), F(22) F(23) F(24), F(25)	F(1), F(2), F(3), F(5), F(6), F(7) F(12), F(13), F(14), F(15), F(16), F(17), F(18), F(19), e F(20), F(21), F(22), F(23) F(24)	F(1), F(2) F(3), F(4), F(12), F(13), F(15), F(16), F(18), F(19), F(21), F(23), F(28), F(29),

Saberes disciplinares (Física)	F(10), F (26)	F (25),F (26)	F (23), F (24)
---------------------------------------	---------------	---------------	----------------

Fonte: o próprio autor

QUADRO 1- distribuição das falas nas categorias.

Ao analisarmos a distribuição do quadro, perceberemos que existe uma maior incidência de falas na categoria corresponde ao saber da experiência (45 falas), principalmente nas falas do sujeito 2 e 3, que atuam na educação básica há mais tempo, que o sujeito 1, por isso valoriza primeiramente a experiência.

Essa situação concorda com a ideia de Tardif (2010), que caracteriza os saberes experienciais como saberes adquiridos através da prática e que por ela são validados, por isso existe uma hierarquização dos saberes, já que os professores em sua prática não conseguem controlar os demais saberes, mantendo assim uma relação de exterioridade. Além disso, é um saber que não se encontra nas instituições de ensino superior ou sistematizadas por teorias pedagógicas, mas formam um conjunto de representações que são interpretadas pelos professores, a fim de orientá-los em sua prática cotidiana.

Outro fato que chama a atenção é a de incidência de falas no saber curricular (5 falas). O que percebemos é que os estudantes não priorizam esse saber, algo que se torna preocupante à medida que os documentos que regem a educação influenciam indiretamente o ambiente de trabalho do professor, pois a escola segue regras estabelecidas por esses documentos. Apesar da disciplina de estágio ter oferecido a oportunidade montar um plano de ensino e uma sequência didática utilizando o currículo e o PCN, talvez tenha faltado à execução desses planejamentos na prática em confronto com a realidade escolar, pois como vimos os sujeitos encontraram obstáculos na própria escola, que os impediram de realizar as atividades planejadas nas aulas de estágio.

Quanto a pouca incidência de falas nos saberes disciplinares (6 falas), demonstra que os estudantes não têm como prioridade esse saber, mas reconhecem a importância e as contribuições em sua formação das disciplinas específicas de física, no entanto acreditam que esse conhecimento sozinho não é suficiente para a atuação do

professor. Portanto, chegamos à conclusão de que os estudantes formandos não são conteudistas.

Por fim, a incidência nos saberes da formação profissional, que é justificada pelo grande número de falas referentes as disciplinas pedagógicas que discutem ensino e metodologias de ensino que podem ser utilizadas pelos alunos. Mas, com relação às disciplinas de cunho mais abstratos, não há muita incidência algo que já discutimos nas seções anteriores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empreendemos esforços nessa pesquisa, com o intuito de analisar quais os saberes docentes dos estagiários do curso de licenciatura em física e como o estágio contribuiu para a construção dos saberes, proveniente da prática e reflexão sobre a mesma. Além disso, compreendemos a necessidade de ampliar os estudos na formação de professores, delimitando como tema o estágio como colaborador da construção de saberes, já que consideramos que esse é um momento rico em aprendizagem para a profissão, onde existe uma prática orientada por leituras e discussões, que propiciam a troca de experiências entre os atores envolvidos nesse processo.

Para chegar a uma resposta para os questionamentos propostos na pesquisa, utilizamos como base teórica as concepções de Tardif (2010) sobre os saberes necessários para a docência, tendo como foco central a reflexão como forma de aquisição de saberes.

O percurso metodológico ao qual optamos por uma abordagem qualitativa, e escolhemos como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada, o que possibilitou inserir durante a entrevista perguntas complementares. Quanto aos resultados da pesquisa dados, foram frutos da utilização da análise de conteúdo como técnica de análise das entrevistas.

Os resultados da pesquisa apontam, que a experiência de estágio produziu confrontações de realidades, visto que, todos vivenciaram experiências diferentes das habituais, levando em consideração que todos possuem uma bagagem de atuação profissional. Essas vivências, possibilitam a construção da prática, já que a reflexão das experiências permite uma reconstrução e resignificação para a mesma.

Tais resultados, foram consequências da metodologia utilizada pelo professor da disciplina de estágio, que fez um planejamento privilegiando as trocas de experiências, a discussão e leituras sobre metodologias de ensino, avaliação e gestão de sala de aula, proporcionando a relação entre teoria e prática.

Do mesmo modo, existe uma valorização desse saber por parte dos estagiários, isso é perceptível nas falas dos sujeitos, que enfatizam as contribuições em sua prática de experiências enquanto estudantes da graduação e educação básica. Mas,

existe um destaque especial às experiências adquiridas durante a trajetória profissional, seja com colegas de profissão ou através do próprio trabalho.

Com relação ao saber pedagógico, que como vimos faz parte dos saberes da formação profissional, percebemos que os sujeitos buscam por meio de leituras especializadas e trocas de experiências, soluções para problemas relacionados ao ensino e utilizam para isso experiências e leituras que aconteceram na instituição de ensino superior. Nesse viés, o estágio aparece como disciplina que oferece uma prática, construída através de leituras, e troca de experiências entre os professores da escola campo e os próprios colegas de sala. Nesse sentido, gostaríamos de destacar que a disciplina de estágio, tem como uma das atividades avaliativas e metodológicas a discussão de textos sobre ensino e aprendizagem de ciências o que deve proporcionar um diálogo entre teoria em prática, já que como vimos existe também a regência.

O estudo evidenciou que os sujeitos apresentam a relevância das disciplinas de estágio e oficinas de ensino de física em sua formação, o que nos levou na busca de compreender tal fato aprofundar nossas leituras sobre a visão de Tardif (2010) sobre a pedagogia. Nesse sentido, constamos através das entrevistas, que as disciplinas citadas estabelecem relações entre a teoria e a prática, pois trabalharam com certa ênfase conteúdos relacionados a técnicas de ensinos, que foram executadas mediante leitura discussão e aplicação. Ainda sobre esse assunto, os alunos revelaram que acreditam que essas disciplinas lhes armam com ferramentas que possam auxiliá-los na prática em sala de aula.

Ao mesmo tempo, através de leituras chegamos a conclusão de as disciplinas pedagógicas com grande peso teórico e abstratas, são desvalorizadas pelos estudantes porque apresentam ideais de educação limitados em confrontação com a prática, pois todos os entrevistados já atuaram como professores na rede estadual de ensino. Como vimos, o próprio Tardif (2010) faz críticas as pesquisas sobre educação e teorias pedagógicas, que segundo ele são construídas sem levar consideração os problemas reais da educação.

Por fim, com base nesta pesquisa, percebemos que o estágio ocorre de forma que fomenta a formação de professores, pois ocorre de forma colaborativa com a escola e possibilitando a aquisição de amplos conhecimentos no ambiente escolar, já esse permite a interação entre vários atores, como por exemplo, os professores de outras

disciplinas, alunos, colegas de sala, professor regente e da disciplina de estágio, sendo um momento de trocas de experiências.

Finalizando, gostaríamos de apresentar nossa visão sobre as contribuições do estudo desenvolvido, pois acreditamos que ele irá contribuir para o estabelecimento de ligações estágio e na formação, os saberes e a reflexão sobre a prática, algo que favorece as discussões sobre a construção da identidade profissional, pois todas essas três categorias fazem parte desse processo.

Enfim, é preciso compreender também que nossa pesquisa contém algumas limitações como, a falta de experiência com instrumento de coleta de dados, quantidade de entrevistas, sujeitos da pesquisa e o próprio tempo de pesquisa.

6. REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2005.
- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Editora, Portugal, 1994.
- CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na educação**. 10, 2001, Brasília. *Resumos...* Brasília: MEC, SEF, 2001. p.175.
- CASTRO JÚNIOR, R. **Educação Superior: os saberes pedagógicos do bacharel docente**. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.
- FAVERO, M. L. Universidade e Estágio Curricular: Subsídios para discussão. In: ALVES, N. (org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GAIA, S. **Os professores de inglês e sua formação contínua**. 2003, 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2003.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- LÜDKE, MengaM., ANDRÉ, Marli M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista Educação**. Santa Maria, CE/UFSM, v.29, nº 02, p. 33-49, 2004.
- PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. edição. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____, S. G.; LIMA, M.^a S. **Estágio e Docência**. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.
- TARDIF, M. . Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.
- _____,. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

7. APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa provisoriamente intitulada desenvolvida por Maria Sueli da Silva Gonçalves, aluna do curso de licenciatura em física do IFG, Câmpus Jataí, sob a orientação do professor Ms. Felipe Guimarães Maciel.

Esta pesquisa investiga quais os saberes docentes foram desenvolvidos pelos estagiários do curso de licenciatura em física.

Nesta pesquisa você será submetido a entrevistas, que serão gravadas em vídeo e áudio e transcritas para análises das informações colhidas. Sinta-se livre para fazer perguntas sobre quaisquer detalhes a respeito dos quais você tenha dúvidas. Análise bem este termo de consentimento antes de concordar em participar da pesquisa. Garantimos que seu nome não será identificado na pesquisa, tampouco nos artigos e outros trabalhos que porventura dela surgirem.

Uma via original deste Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Maria Sueli da Silva Gonçalves através do número (064) 99926-1781 ou diretamente com meu orientador pelo e-mail felippe.maciel@ifg.edu.br.

AUTORIZAÇÃO

Eu, abaixo assinado, entendi as explicações acima e concordo em participar voluntariamente deste projeto de pesquisa.

Nome completo:

Assinatura do participante

Jataí, dede 2017

APÊNDICE B

Caracterização do entrevistado

Idade:

Sexo:

O que te levou a fazer física?

Você quer ser professor?

Você já atuou como professor?

Perguntas para a entrevista

O que você pensa sobre o estágio?

O que você achou da experiência do estágio?

O que você aprendeu sobre o que é ser professor durante o estágio?

A experiência de estágio modificou suas concepções sobre o que é necessário para ser professor ?

Que conhecimentos foram mais importantes para sua prática durante o estágio?

Quando você planejou essa aula, qual era o seu objetivo e como você pensou?

Como você enxerga o conteúdo de física?

Segunda entrevista

Qual foi a contribuição das disciplinas de física na sua formação?

O que você utilizou para realizar os recortes de conteúdosconteúdo para ministrar as aulas na escola campo?

Por que você não usou o plano de ensino como mediador desse recorte de conteúdos em suas aulas?

Por que você considera as disciplinas de estágio e ofícia são tão importantes? É o que você acha das outras disciplinas pedagógicas ?

Qual a sua opinião sobre o currículo? Você o considera importante? Por quê?