

OS SABERES DOCENTES NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE FÍSICA: ELABORANDO SENTIDOS PARA O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Teacher knowledge in initial teacher education: elaborating meanings for supervised teaching practice activities

Ana Lúcia Pereira Baccon¹
Sergio de Mello Arruda²

Resumo: Neste trabalho apresentamos os resultados de uma investigação a respeito da construção dos saberes docentes, durante a realização do estágio supervisionado da licenciatura de Física. Para o levantamento das informações desta pesquisa, foram entrevistados dois grupos de estagiários e analisados seus relatórios de regência. Durante as entrevistas, semiestruturadas, o estagiário era convidado a falar sobre a sua experiência com o estágio supervisionado. Buscamos perceber as representações que cada estagiário elaborou durante o estágio, em relação aos alunos, ao professor, à escola, aos outros estagiários de seu grupo e ao próprio estágio. Com base nessas representações, procuramos verificar quais saberes os estagiários conseguiram construir durante esse período e caracterizar a singularidade de sua ação docente.

Palavras-chave: Formação inicial de professores de Física. Saberes docentes. Estágio supervisionado.

Abstract: In this work we present the results of research about the construction of the teacher's knowledge, during the period of supervised teaching practice for students in a teacher education program in Physics. For the data collection, two groups of students had been interviewed; we also analyzed their reports of teaching practice. During the interviews, the students were invited to speak about their experiences on the supervised period of training. We were looking for the representations that each trainee elaborated during the period of training, related to the pupils, the teachers, the school and the other students of their groups. From these representations it was possible to verify the knowledge constructed by the trainees during the supervised teaching practice and to characterize the singularity of their practice teaching.

Keywords: Initial formation of Physics teachers. Knowledge teachers. Supervised teaching practice.

¹ Licenciatura em Matemática, doutoranda em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina (UEL), PR, Brasil. <anabaccon@hotmail.com>

² Bacharelado em Física, doutor em Educação. Docente, Departamento de Física e Museu de Ciência e Tecnologia de Londrina, UEL, PR, Brasil. <renop@uel.br>. Com apoio do CNPq.

Introdução

Há muitos anos, os pesquisadores vêm insistindo que a formação do professor, a construção de sua identidade e sua autonomia profissional são marcadas pelas práticas pedagógicas, pela sua experiência no contexto escolar, possibilitando, ao professor, construir seus saberes docentes por meio da reflexão sobre a prática (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1987).

Como é bem conhecido, para Tardif (2002), os saberes docentes podem ser classificados em quatro tipos: *saberes da formação profissional* (das ciências da educação e da ideologia pedagógica – corresponde ao conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores); *saberes disciplinares* (saberes que correspondem aos diversos campos de conhecimento, ou seja, os conteúdos presentes das disciplinas, como Física, Matemática etc.); *saberes curriculares* (correspondem aos programas escolares, que incluem objetivos, conteúdos, métodos etc.) e *saberes experienciais* (saberes ligados às experiências individuais e coletivas, “de saber-fazer e de saber-ser”).

No que diz respeito a este trabalho, temos interesse especial nos saberes experienciais, relacionados diretamente com a experiência de gerenciamento das relações interpessoais na sala de aula. Temos observado que o ensino e a aprendizagem dependem, em grande parte, da qualidade das relações que se estabelecem entre professor e aluno. Dificilmente, uma aula será bem-sucedida com alunos desinteressados e professores desmotivados.

De fato, Tardif (2002) aponta que a ação profissional do professor é desenvolvida levando em conta duas séries de condicionantes: os ligados à *transmissão da matéria*, ou seja, ligados diretamente ao ensino e à aprendizagem do conteúdo; e os ligados à *gestão da interação* com os alunos, por exemplo, a manutenção da disciplina e motivação da turma. O professor deveria fazer com que estas duas séries de condicionantes convergissem e colaborassem entre si.

Portanto, em situações de formação, inicial ou em serviço, é importante que o professor desenvolva não só um saber sobre o objeto de conhecimento (conteúdo) ou sobre a sua prática em si, mas um saber relacionar-se intersubjetivamente. Como diz Tardif (2002, p. 11):

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e identidade deles, com a experiência de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.

Tardif aponta que a formação do professor, a construção dos saberes docentes e o ato de ensinar, em si, não se definem somente na pessoa do professor, mas todo esse conjunto se constrói por meio da relação professor-aluno, por mais complexa que ela se apresente. Tardif destaca, também, que ensinar “é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor” (2002, p. 13). Podemos destacar, portanto, que a profissão de professor é, fundamentalmente, relacional. A ação do professor é, fundamentalmente, uma ação sobre um outro, ou seja, o aluno. Por isso, a construção ou elaboração de um saber sobre a relação com o outro é de extrema importância. Como aponta Tardif (2002, p. 49):

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra-prima 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 não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência.

Outra autora, Borges (2004), menciona as dimensões afetiva e relacional como características dos saberes docentes:

Ensinar envolve uma disponibilidade para lidar com o outro, para tentar compreender o outro, para voltar-se para o outro... Ter empatia pelos alunos é uma coisa importante, pois é a base dessa disposição para interagir com o outro ser humano, no caso o aluno. (BORGES, 2004, p. 211)

A autora aponta ainda que, em relação aos saberes profissionais, “particularmente a formação inicial deve ser encarada como uma das fontes das quais se originam os saberes dos professores” (BORGES, 2004, p. 113). Sobre este ponto, Pimenta (1997, p. 18) destaca que:

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de *formação inicial* (grifo nosso) se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como a prática social lhes coloca no cotidiano.

Durante a formação inicial, merece destaque especial, na opinião de alguns autores, a experiência dos professores formados, que, com o exemplo de sua prática, podem se tornar referência para a formação do estagiário que a observa. Isso é compreensível, pois sabemos que o aprendizado da prática docente a partir da “imitação de modelos”, isto é, da elaboração de seu próprio “modo de ser” a partir da observação do modo de ser de outros professores, é um dos mais antigos modos de aprendizagem da profissão docente (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 35).

Resumindo, para falar sobre formação de professores, é imprescindível levar em conta os saberes docentes e a realidade do contexto escolar em que o professor se encontra.

Ambos os sujeitos envolvidos na relação professor-aluno trazem algo de si, muito pessoal, que não é visível num primeiro momento. Neste encontro entre esses sujeitos, que ocorre em toda aula, apontamos a necessidade de se considerarem os aspectos relacionais no processo de ensino-aprendizagem, bem como o efeito dos mesmos na construção dos saberes docentes, em especial, durante o estágio supervisionado.

Questões de pesquisa

Assumimos, portanto, que o estágio supervisionado tem uma função primordial na formação inicial do estudante da licenciatura. Seja na fase de observação, de participação, ou na de regência, o estagiário tem a possibilidade de se colocar em profunda reflexão, construindo ou desconstruindo expectativas sobre a profissão docente e sobre ser professor, a partir do contato direto com a realidade escolar. Além disso, o professor regente pode influenciar positiva ou negativamente na elaboração dos saberes docentes dos professores em formação, servindo de modelo ou, mesmo, de contra-exemplo para os mesmos.

O estágio, entretanto, enfrenta problemas diversos para a sua plena realização. Grande parte dos professores da escola básica não atua como formador, limitando-se apenas a receber os estagiários em sua sala. Certamente, isso decorre, pelo menos em parte, do fato de que, em geral, a universidade não faz um convite claro para que ele possa ter uma participação um pouco mais ativa nesse processo. Com relação à escola, em muitas delas, os estagiários ainda são vistos como um incômodo, no sentido de quebrarem a rotina da sala de aula ou, quando muito, como substitutos provisórios para cobrir a ausência de algum professor. Da parte do estagiário, o estágio, às vezes, é visto como uma tarefa a mais a ser cumprida, e não como um momento importante de sua formação.

Em resumo, a experiência proporcionada pelo estágio supervisionado pode depender das expectativas dos licenciandos, das relações que eles possam estabelecer com a escola e com os professores de sala e da preparação prévia realizada pela universidade. Todo esse panorama chamou-nos a atenção para algumas questões: Que representações o estagiário elabora sobre a observação de aulas e sobre a regência? Quais saberes o estagiário constrói durante essa etapa da sua formação? Que sentidos o estagiário atribui ao estágio supervisionado? São esses tipos de questões que o presente trabalho procura responder.

Metodologia

Para a obtenção de dados para este trabalho, realizamos entrevistas com estagiários que cursavam o quarto ano do curso de Física da Universidade Estadual de Londrina. Em 2004, ano em que a coleta de dados foi realizada, o conteúdo prático da disciplina Metodologia e Prática de Ensino – Estágio Supervisionado era constituído pelas seguintes etapas³:

³ Embora os dados sejam de seis anos atrás, as etapas da disciplina não sofreram modificações substantivas desde então, de modo que tais dados ainda podem ser considerados como atuais.

1. *Inserção na Escola*: observação do funcionamento da escola; a grade curricular do Ensino Médio e o projeto pedagógico; a infraestrutura de laboratório; a relação do colégio com o Núcleo Regional de Educação e a Secretaria de Educação do Estado; contato com os professores e funcionários; projetos em andamento na escola.

2. *Observação de aulas*: observação de aulas de diferentes professores; o comportamento do aluno; o papel do professor; localização de problemas didáticos;

3. *Planejamento da regência*: definição do plano de estágio; planejamento das aulas; simulação e minicursos; a escolha de livros-texto e outros materiais didáticos.

4. *Regência de Classe*: a execução da regência; discussão do andamento; replanejamento; acompanhamento e avaliação da regência de classe.

As etapas principais, no que se refere às tomadas de dados realizadas para esse trabalho, foram a segunda e a quarta. Os estagiários trabalhavam em grupos predefinidos, permanecendo, em geral, juntos durante todas as etapas.

Nas observações de aulas, realizadas no primeiro semestre do ano letivo, os estagiários participavam das aulas, observando e anotando os eventos mais relevantes, o comportamento e reações dos professores e alunos. Paralelamente a esse período, os estagiários participavam de: seminários e discussões teóricas sobre formação de professores; metodologia de pesquisa no ensino da Física; resolução de problemas no ensino da Física; concepções espontâneas; mudança conceitual etc. Ainda no primeiro semestre, os estagiários definiram o plano de estágio.

A quarta etapa foi realizada no segundo semestre do ano, a partir do mês de agosto, e os estagiários, em grupos de dois ou três, tinham de ministrar dez aulas cada um nesse período. Durante o período da regência, na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino, os estagiários discutiam a regência em andamento, faziam o replanejamento quando necessário, avaliando a regência de classe o tempo todo. Na etapa da regência, os estagiários também deviam observar as aulas uns dos outros, anotando o que acontecia no desenrolar das mesmas.

O supervisor do Estágio teve um papel muito importante para os estagiários, pois foi ele que, efetivamente, coordenou tudo o que diz respeito às atividades gerais do estágio, mas, nesta pesquisa, a atuação do supervisor não está diretamente ligada às análises dos dados. O que se está sendo considerado como representações elaboradas pelos estagiários são os agentes e as pessoas que permeiam o contexto escolar em si, ou seja, que estiveram diretamente ligadas ao estagiário, no ato de sua regência.

Os estágios foram realizados em colégios estaduais, na cidade de Londrina, PR. Nos grupos, alguns estagiários trabalharam com o mesmo professor e, em alguns grupos, os estagiários optaram por trabalhar com diferentes professores. Mas, em ambos os grupos, os professores apresentavam estilos diferentes na condução de suas disciplinas.

Uma vez por semana, os estagiários se encontravam na disciplina de Metodologia e Prática de Ensino. Durante essas aulas, os estagiários relatavam suas expectativas, decepções e como estava se desenrolando a experiência de estarem à frente de uma sala de aula, sendo que, para muitos, isso estava ocorrendo pela primeira vez. Foi diante da observação da reação dos estagiários ao desempenharem, pela primeira vez, o papel de professor, e frente ao visível desconforto sentido por alguns deles, que surgiu a motivação para essa pesquisa.

As informações foram obtidas a partir de entrevistas semiestruturadas com cinco estagiários, separados em dois grupos. Estabelecemos um determinado código para nos referirmos aos grupos e a cada estagiário:

O *grupo A* – constituído pelos estagiários E1, E2 e E3.

O *grupo B* – constituído pelos estagiários E4 e E5.

Além das entrevistas, estão sendo consideradas as informações provenientes dos relatórios escritos, elaborados pelos grupos ao final do ano, nos quais relatavam suas impressões sobre as atividades desenvolvidas durante o estágio, em especial sobre as etapas da observação e regência de classe. Como os relatórios eram apresentados em grupo, neste trabalho, essas citações serão apresentadas por:

GA (trecho retirado do relatório do grupo A).

GB (trecho retirado do relatório do grupo B).

Ao analisarmos as falas dos estagiários, podemos perceber que, quando o estagiário participa do estágio supervisionado, ele elabora algumas representações sobre o estágio, e que vários fatores podem influenciar nesse contexto. Estamos chamando de representações, aquilo que foi denotado, descrito, reproduzido e fez algum sentido para os estagiários, inferido em suas palavras ou expressões que aparecem explícita ou implicitamente nas entrevistas e relatórios. Na fala dos estagiários, foi possível localizar essas representações por meio dos significantes⁴ encontrados, que deram origem a cinco categorias que vamos abordar na próxima seção.

Quanto à palavra sentido, ela está sendo tomada em sua diferença com a palavra significado. O *significado* de uma palavra consiste em um núcleo relativamente estável de sua compreensão, sendo compartilhado por um grupo de pessoas. Já o *sentido* desta mesma palavra é particular, dependente do contexto do seu uso e remete às “vivências afetivas do indivíduo”, ou seja: “O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários” (OLIVEIRA, 1993, p. 50).

Representações sobre o estágio supervisionado: algumas categorias

Para organizar e analisar as informações, foi utilizada a análise textual discursiva (MORAES, 2003). Nessa abordagem de análise, as informações ou argumentos são organizados em quatro focos. Os três primeiros compõem um ciclo no qual se constituem como elementos principais: “desmontagem dos textos, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada” (MORAES, 2003, p. 192). O ciclo se fecha, olhando o

⁴ Estamos chamando de significantes palavras ou expressões que aparecem explícita ou implicitamente nas falas dos estagiários que foram agrupados nos trechos das entrevistas e relatórios, identificando-os pelas relações que tinham e que caracterizaram as imagens que os estagiários elaboraram em relação ao professor, os alunos, as perturbações externas e sobre eles mesmos. Mais detalhes sobre o processo de categorização podem ser encontrados em Baccon (2005).

texto como um todo, como um processo auto-organizado. Nesta pesquisa, a análise textual das entrevistas e relatórios envolveu as quatro etapas: na Etapa 1 – destacamos os trechos mais relevantes para o trabalho, das transcrições das entrevistas e dos relatórios, ou seja, a desmontagem dos textos, fragmentando-os, na busca de unidades constituintes. Na Etapa 2 – agrupamos os trechos das entrevistas e relatórios, identificando-os pelas relações que tinham. Por exemplo: se falam sobre o professor, sobre o aluno, sobre as perturbações institucionais, sobre o estagiário, sobre o estágio etc. Dentro desses trechos, buscou-se uma palavra ou expressões que se repetiam, as quais chamamos de ‘significantes’. Na Etapa 3 – foram agrupados os trechos das entrevistas e dos relatórios, com seus respectivos significantes, pelas relações que continham. Ou seja, o processo das etapas 2 e 3 implica combinar e classificar esses significantes por meio das relações entre as unidades de base que, após serem reunidas, formam as categorias representativas das situações que marcaram o estágio supervisionado. Na Etapa 4 – foi feita uma análise dos agrupamentos, por significantes, e das categorias organizadas, das quais emergiram novas compreensões do que foi fundamental nas representações que os estagiários elaboraram do estágio; que saberes foram construídos a partir daí, para se inferir qual o sentido e significado do estágio para cada estagiário, e quem conseguiu construir saberes docentes durante a realização do mesmo.

O conjunto de dados formados pelos significantes resultou nas categorias que indicaram alguns pontos determinantes nas representações que os estagiários elaboraram sobre a regência dos saberes construídos durante esse período. Portanto, os significantes foram fundamentais nesse processo, pois indicaram o norte, mostrando que a construção dos saberes docentes dependeu de diversos fatores, com implicações nos diversos sentidos que os estagiários atribuíram para o estágio supervisionado.

Para esta pesquisa, as representações elaboradas pelos estagiários, na realização dos estágios supervisionados, foram construídas por aquilo que cada um deles reproduziu, descreveu e significou nos trechos de suas falas, inerente às situações que vivenciou durante o estágio supervisionado. Essas representações foram separadas em cinco categorias: representações dos estagiários em relação aos professores; representações dos estagiários em relação aos alunos; representações dos estagiários em relação às perturbações institucionais; representações dos estagiários em relação a eles mesmos ou em relação a outro estagiário, e representações dos estagiários em relação ao estágio a partir do primeiro contato com a sala de aula.

Categoria 1 – Representações dos estagiários em relação aos professores

Durante todo o processo de coleta de dados, foi possível perceber que os estagiários tinham uma grande expectativa em relação ao estágio, e que diversos fatores que ocorriam no contexto escolar os influenciavam, conforme iam elaborando suas representações sobre o mesmo. Enfatizamos, aqui, que um dos fatores que influenciaram na elaboração das representações dos estagiários e na possibilidade da construção de algum saber foram as atitudes e os comportamentos do professor. O conjunto de significantes que deu origem a essa categoria foi: *atrapalhar, dormir, indiferente, não dá respaldo, falta, não intervém, não dá autoridade, não está nem aí, aula mecânica e impõe respeito pelo medo*. Independentemente de seu desejo, o professor em serviço acaba sendo modelo para o estagiário, que avalia as condutas desse professor e as toma como referência para sua futura atuação em sala de aula. O estagiário consegue perceber o engaja-

mento do professor, em algumas situações didáticas, bem como formas de apoio e obstáculos que este coloca, que refletem no desenvolvimento da regência e na sua formação profissional.

Vejam algumas falas dos estagiários do grupo A (E1, E2 e E3):

E1 – *“Com relação à professora ela sempre atrapalhou. O comportamento dela, em sala, era péssimo. Ela fazia chamada na hora em que eu estava explicando, recolhia trabalho, não só comigo, com os três. Na hora que estava explicando a matéria, conversava com aluno, quando não puxava assunto com os outros estagiários que estavam observando. Ela só atrapalhou”.*

Além das atitudes da professora, que “atrapalhava” o andamento das aulas dos estagiários, seus comportamentos também causaram má impressão nos estagiários, como, por exemplo, *dormir*. Os estagiários deixam claro que a professora chegava a dormir na sala de aula. Veja-se na fala de E2:

E2 – *“Eu acho que não é por querer, mas tinha aula em que ela dormia”.*

Os estagiários, frequentemente, esperam alguma orientação do professor durante a realização do estágio, sobretudo no momento da regência, pois, ao assumirem o lugar de professor, eles começam a perceber as dificuldades com o gerenciamento da sala. Portanto, o (não) envolvimento do professor pode deixar marcas na formação inicial desse estagiário, que pode passar a ver o momento da regência – e, conseqüentemente, o próprio exercício da profissão docente – apenas como o cumprimento de uma tarefa. Observemos na fala de E3:

E3 – *“Pela professora era nada. Nada de dar dicas, sabe, de tentar ajudar; de tentar intervir, porque às vezes ela até dormia, né? Então, eu acho que, para ela, é assim: ‘Vocês estão fazendo isso porque vocês precisam e eu estou cedendo meu espaço, e pronto!’”.*

No grupo B, cada estagiário fez seu estágio supervisionado com um professor diferente. Por isso, chama-se de Prof B1 o professor escolhido pelo estagiário E4; e, de Prof B2, a professora escolhida por E5. Apesar de se tratar de professores diferentes, alguns significantes apareceram nas entrevistas e nos relatórios de ambos os estagiários, assim como no grupo A. Aqui, também, o primeiro significativo que apareceu foi *atrapalhar*. Assim, como no grupo A, os professores, aqui nesse grupo, também “atrapalhavam” o andamento da aula, com suas atitudes e comportamentos:

E4 – *“Olha, ele [o professor B1] atrapalha bastante. Assim, outro dia eu estava explicando matéria, aí ele resolveu fazer a chamada, de um em um. Ele foi perguntando o número”.*

Já no caso do Prof B2, ele consegue manter o silêncio ou prender a atenção dos alunos, por meio de ameaças, criando certo medo. Mas tal atitude é avaliada pelos estagiários, não como algo benéfico, porque não garante a aprendizagem dos alunos:

E5 – “No primeiro dia de aula, a sala se comportou muito bem, quase não havia conversa. Já no segundo dia, foi totalmente o contrário, pois a professora havia faltado por motivo de doença, a sala ficou uma bagunça, não consegui dar aula de tanta conversa, de vez em quando chamava a atenção deles, mas era em vão, eles olhavam e começavam a conversar de novo. [...] Até teve uma aula no terceiro dia, que estava aquela zona. Foi só a professora entrar na sala, colocar o material dela e sentar. Todo mundo ficou quieto, só de vê-la. Eu também não sei se eles estão aprendendo com essa professora”.

Categoria 2 – Representações dos estagiários em relação aos alunos

Outro fator que influenciou nas representações do estagiário sobre a regência foi o comportamento dos alunos. O conjunto de significantes que deu origem a essa categoria foi: *prestavam atenção, interessados, aprender física mais atrativa, resistência, justificavam suas atitudes, desinteresse e indiferente*. Os estagiários, antes de iniciarem o estágio supervisionado, também criaram certa expectativa em relação aos alunos. Eles se preocupavam em como seriam recebidos, se haveria resistência ou interesse por parte dos alunos, como seria o contexto da sala de aula, para que a aprendizagem ocorresse de fato. Enfim, como seria a relação estagiário-aluno durante a realização do estágio supervisionado. Vejamos algumas falas que surgiram no grupo A:

E1 – “Um fato bastante interessante é que os alunos vinham no final da aula justificar a ausência dos outros ou, até mesmo, explicar por que, no meio da aula, estavam rindo, ou qual era o assunto da conversa, o que me parecia ser um sinal de respeito”.

Foi possível perceber que os estagiários aprenderam a lidar com a perturbação que a professora gerava com suas atitudes em sala de aula. No momento em que estavam realizando a regência, os estagiários se empenharam e se envolveram tanto que a expectativa do primeiro contato foi superada com sucesso:

E2 – “Finalmente, para a minha alegria, o primeiro contato havia sido contagiante: a sala demonstrava relativo silêncio, os alunos pareciam estar atentos ao que eu falava e participavam na medida em que eram indagados sobre diversas questões”.

Mesmo a estagiária E3, que sofreu certa rejeição no começo, com o passar do tempo, conseguiu estabelecer vínculos positivos com os alunos, os quais não queriam que ela fosse embora ao final do estágio:

E3 – “No último dia, quando eu avisei que seria a última aula, alguns alunos pediram para que eu ficasse até o final do ano, dizendo que foi neste período, em que eu estava com eles, que eles começaram a aprender física. Estes comentários surgiram com a professora da disciplina, em sala”.

No entanto, no grupo B, os estagiários, a princípio, não conseguiram estabelecer vínculos ou manter uma boa relação com os alunos, pois, na maior parte do tempo, estes demonstravam estar *desinteressados* e *indiferentes* para com os estagiários. Vejamos nas falas de E4 e E5:

E4 – *“Durante o estágio (observação e regência), pude notar o desinteresse dos alunos pelas aulas de Física em todas as turmas, tanto as turmas que observei quanto naquela em que eu pus a regência em prática, pois eram muito poucos os que prestavam atenção nas aulas e eram muitos os que não respeitavam o professor...”*

E5 – *“... tem alguns alunos que, para eles, é indiferente estar conosco ou com o professor”.*

Categoria 3 – Representações dos estagiários em relação às perturbações institucionais

Em muitos momentos, durante a realização do estágio, particularmente da observação de aulas e da regência de classe, os estagiários tiveram de enfrentar o que estamos chamando de perturbações institucionais. São situações e eventos inesperados (como a falta de um professor, antecipação de aulas, reuniões pedagógicas, campanhas políticas etc.) que quebravam a rotina escolar e da sala de aula, atrapalhando o cronograma previsto e o desenvolvimento do estágio. Tais perturbações também influenciaram na elaboração das representações dos estagiários sobre o estágio, bem como na construção de seus saberes sobre a profissão docente. Tomemos as falas do grupo A:

E1 – *“Outro problema que nós enfrentamos foi em relação à falta de professores e as aulas serem antecipadas. Minhas aulas eram sempre no 4º e 5º horário, mas se tinha alguém em permanência, tipo outro professor, daí eles queriam antecipar as aulas do 5º horário para o 2º, daí eu chegava lá e a professora dizia: ‘Ab! Já antecipei a minha aula’. Então, o estágio que deveria durar certo tempo, se eu conseguisse dar as aulas (porque nós começamos quando? Começo de setembro). E nós só conseguimos terminar agora”.*

E2 – *“Não é só isso, não. Essa questão de subir as aulas, essa coisa de entregar boletim, reunião pedagógica, campanha política que teve, em época de eleição; os alunos serem dispensados para ouvir um papo de movimento pela moralização, de não sei o quê; várias coisas, assim, que não estão no script. Você chega lá para dar aula e nem a professora sabia; o pessoal fica sabendo um dia, dois dias antes. Por exemplo: ontem, quando a gente chegou lá para dar aula, deu 9h10min, que era a hora de eu entrar, o sinal não batia, não batia, foi bater às 9h25min mais ou menos, porque eles estavam limpando a escola, devido às eleições. E isso é um problema que vai refletir no ensino, no desempenho dos alunos. Seja lá o que for, não se consegue cumprir todo o programa”.*

Vejamos também o que disse E4 (grupo B):

E4 – “É, na hora em que eu cheguei, já tinha passado quinze minutos. Eu cheguei no horário certo, mas o horário tinha mudado”.

Categoria 4 – Representações dos estagiários em relação a eles mesmos ou em relação a outro estagiário

A categoria 4 foi gerada a partir dos significantes relacionados às atitudes e comportamentos que os estagiários perceberam nos seus colegas em comparação consigo mesmos. Essa categoria foi apontada, por alguns significantes, como: *aula boa, brincadeira, sabe o nome dos alunos, aula repetitiva, não domina, desmotivado*. Os estagiários, em seus respectivos grupos, observavam as aulas uns dos outros, permitindo que ambos pudessem perceber que cada estagiário possui um estilo diferente de ser professor. No momento em que o estagiário ocupa a posição de professor, ele também pode ser modelo para os seus colegas de grupo, tornando a sala de aula um espaço de construção de identidades pessoais. Vejamos as impressões do grupo A sobre E2, obtidas do relatório do grupo:

GA – “Os alunos do E2 foram conquistados por sua simpatia e desenvoltura em sala de aula. Quase a totalidade da turma participava das aulas e demonstrava interesse. As piadas e brincadeiras serviram, muitas vezes, como recurso para tornar a matéria mais interessante e para despertar nos alunos vontade de aprender”.

E3 – “... Ele (E2) consegue bastante atenção dos alunos, sabe chamar os alunos, dar bronca. Isso já tem uma intimidade maior; sabe o nome deles, isso leva a uma intimidade maior com os alunos. Eu já sou uma negação para saber até os nomes dos meus parentes. Eu não consigo mesmo! É uma coisa que me leva a crer que [os problemas que tive] não foi muito por eu não ter domínio em sala”.

Além dos significantes em relação aos estagiários, apresentados acima, nos relatórios do grupo ainda apareceram mais dois significantes: *paciente e atenciosa*. Esses significantes destacam a forma de agir dos estagiários, enquanto ocupam o lugar do professor e ajudam a tornar o ensino e aprendizagem da Física mais claro e contextualizado. Vejamos o comentário do grupo A sobre E1:

GA – “E1 se demonstrou uma professora muito carinhosa em relação a seus alunos, sempre atenciosa, procurando explicar os conceitos de maneira clara e didática. Foi bastante criativa em relação à exemplificação dos conceitos abordados, fazendo com que a física não adquirisse um caráter estritamente abstrato. A utilização de objetos demonstrativos (tais como pilhas) e frequentes discussões qualitativas conseguiam chamar a atenção dos alunos e fazer com que suas aulas tivessem um grande diferencial, resultando em comentários positivos por parte dos próprios alunos”.

Apesar de os estagiários do grupo B terem apresentado um bom relacionamento entre si durante o estágio supervisionado, de participarem o tempo todo, tanto na observação quanto na regência um do outro, parece que faltou algo nessa relação. Como foi dito acima, no momento em que os estagiários assumem o lugar do professor, eles podem servir de modelo para seus colegas, pois eles conseguem perceber o estilo do outro, e se identificar com ele ou não. Mas, no grupo B, E4 e E5, não demonstraram ver pontos positivos um no outro, fixando seus olhares somente nos pontos negativos. Pode-se perceber isso nos significantes apontados, pelo grupo, para essa categoria: *não domina* e *aula repetitiva*. Observemos o que E5 fala sobre ela mesma:

E5 – *“Querer, eu quero silêncio, só que eu não consigo dominar!”*

Categoria 5 – Representações dos estagiários em relação ao estágio a partir do primeiro contato com a sala de aula

Ao iniciar o estágio supervisionado, o estagiário traz expectativas anteriores sobre como será sua experiência como professor, certamente produto dos longos anos em que participou das aulas na condição de estudante. Tais expectativas sofrem diversos abalos e impactos durante a realização do estágio, ligados, sobretudo, ao comportamento dos atores que compõem o contexto escolar – como o professor regente e os alunos – e às perturbações institucionais, conforme pudemos observar nas categorias apresentadas acima. Tais impactos podem se refletir sobre os afetos que os estagiários desenvolvem sobre a experiência do estágio – gostar ou não –, sobre o empenho com que irão trabalhar os medos criados nesse caminho, ou sobre as motivações em tornarem-se professores. Com base nisso, os significantes que geraram a categoria 5 foram: *gostou, ajudou a trabalhar o medo, experimentou, aprendeu e expectativa*. A categoria 5 mantém uma forte relação com as outras categorias, pois todos os fatores que determinaram as outras categorias culminam nesta. Vejamos as falas do grupo A:

E2 – *“Olha, antes de eu fazer o estágio, eu tinha a ideia de que eu queria ser professor. Não sabia se eu ia gostar disso ou não; então, o estágio foi como que um vestibular. Eu gostei bastante e, às vezes, até fico indeciso entre a vontade de continuar estudando, fazer doutorado; e a vontade de dar aula”.*

E2 afirma ainda que:

E2 – *“Por final, posso concluir que o estágio foi bastante motivador. Primeiro, porque através do mesmo pude firmar meu ideal em ser professor; segundo, porque a experiência do “primeiro contato” com uma sala de aula fora superada e terceiro porque pude constatar que ainda existem chances e maneiras de se desempenhar o papel de professor com a qualidade de que o mesmo carece, pois, de certa forma, houve colaboração por parte dos alunos para que isso ocorresse”.*

E1 afirma a mesma coisa, especialmente diante da responsabilidade sobre a aprendizagem dos alunos, da possibilidade de estabelecer vínculos pessoais positivos e das expectativas com que foi visto pelos alunos, na condição de professor:

E1 – “Então, nós até colocamos no relatório que, de alguma forma, nós nos sentíamos lisonjeados. Eles esperam bastante de nós. Por outro lado, tinha medo de chegar lá e não dar conta do recado e as coisas saírem tão ruins quanto já estavam. No meu caso, nunca passou pela cabeça a ideia de professora. Tinha outra ideia da Física, quando prestei vestibular. Mas esse é o nosso fim, independente de seguir na área de pesquisa, ou não, eu vou dar aula. Então o estágio foi um acúmulo dessas duas coisas, das expectativas que os alunos já tinham e da minha própria expectativa com relação à minha atuação com isso”.

E ainda na fala de E3:

E3 – “O estágio ajudou a tirar o medo de enfrentar uma sala de aula e colocou questionamentos sobre a minha prática”.

Para os estagiários do grupo B, como os dados apontam, parece que o estágio supervisionado não teve o mesmo sentido, ou não teve um resultado tão positivo quanto para os estagiários do grupo A. Só encontramos significantes em relação às impressões do estágio, para o grupo B, nos relatórios; pois, na entrevista, eles não relataram nada sobre isso. No relatório, aparecem os seguintes significantes: *expectativa*, *experimentou* e *aprendeu*. Vejamos:

E4 – “A minha prática de estágio foi precedida por um grande momento de expectativa, durante o qual fiquei especulando sobre como e quais seriam os meus atos perante a sala de aula; quais as piadas que faria para desconstrair um pouco o ambiente, e com quais palavras eu iria explicar o conteúdo da aula”.

Tais expectativas, no entanto, parecem ter sido contrariadas pelo contato com a sala de aula, dando a impressão de que não era nada daquilo que os estagiários esperavam:

GB – “A regência, quando vista como um todo, foi uma boa experiência para percebermos que a realidade da sala de aula é bem diferente de como a imaginávamos”.

E4 – “... nos dias de regência, apenas pouca coisa pretendida foi posta em prática. Em aproximadamente dez dias de regência, pude observar um decaimento da minha motivação”.

E4 – “O professor titular foi o grande responsável pelo desânimo que senti ao ministrar aulas para o Ensino Médio”.

Os saberes elaborados pelos estagiários a partir da experiência do estágio

Para os estagiários envolvidos nesta pesquisa, o estágio foi a primeira experiência como professor. Apesar de a regência constar apenas de dez aulas para cada estagiário, a experiência pareceu ter sido muito significativa, permitindo aos estagiários desenvolverem seus primeiros saberes docentes experienciais. Da análise dos dados e dos significantes que deram origem a cada uma das categorias descritas na seção anterior, montou-se a Tabela 1, que mostra os cinco tipos de saberes elaborados pelos estagiários durante o estágio:

Tabela 1. Tipos de saberes elaborados a partir da experiência do estágio.

Tipos de saberes	Características
Saber o conteúdo	Refere-se à preocupação com o domínio do conteúdo de Física, para melhor transmiti-lo aos alunos ou para realizar uma transposição didática mais adequada.
Saber ensinar	Refere-se ao ato de ensinar, ao saber pedagógico e curricular; ao saber transmitir e trabalhar os conteúdos no cotidiano dos alunos; saber preparar aulas utilizando diferentes recursos, saber organizar e distribuir o tempo no momento de ensino.
Saber interagir	Refere-se ao saber interativo, saber relacionar-se com os alunos e sustentar essa relação; saber gerenciar as relações subjetivas na sala de aula, intervindo apropriadamente no momento da ação.
Saber pessoal	Refere-se a um saber personalizado, que permite conduzir satisfatoriamente o processo de aprendizagem, apesar das condições adversas, das queixas e falta de interesse dos alunos; saber lidar com seus problemas pessoais, sua frustração, com a insatisfação e, mesmo, rejeição dos alunos, com as situações inesperadas da sala de aula e da vida na escola.
Saber ser	Refere-se a um saber existencial, relacionado ao estilo e modo de ser do professor, sua identidade docente e reconhecimento pelos pares; tem a ver com a forma como se comporta diante dos problemas, sua flexibilidade, autoridade, tato, autoconhecimento; é um saber sobre ser professor, sobre como se comportar como professor.

A partir da Tabela 1 faremos, a seguir, uma análise do estágio supervisionado, procurando-se evidenciar a construção dos diferentes saberes para cada um dos estagiários envolvidos na pesquisa. A análise apresentada abaixo está fundamentada na experiência de cada um deles com o estágio supervisionado, levando-se em consideração cada momento vivido desde o início, até o término do estágio, analisando-se as representações elaboradas, bem como, significantes que cada estagiário apresentou em suas falas, seja na entrevista ou nos relatórios, que revelaram ou apontaram algum indicativo de construção de saberes docentes.

Estagiária E1 – Das falas de E1, pode-se inferir que ela conseguiu construir os cinco tipos de saberes apresentados na Tabela 1. Apesar de toda dificuldade e falta de apoio, E1 demonstrou ter aprendido a lidar com todas as perturbações que surgiram durante a regência, tanto em relação à professora como em relação aos alunos, conseguindo estabelecer uma relação de respeito mútuo com os alunos e a obter o reconhecimento dos mesmos, como se

fosse a professora efetiva. Sendo atenciosa e paciente, E1 conseguiu colocar algo de seu, de sua personalidade, na relação com os alunos, levando-os a se preocuparem em justificar perante ela suas atitudes e comportamentos na sala de aula. Pela análise dos trechos da entrevista e do relatório, pôde-se inferir que, para a E1, o estágio resultou em uma boa experiência, tendo a certeza de querer realmente ser professora, a partir de então.

Estagiário E2 – Desde o início da regência, E2 foi referência para seus colegas de grupo. Dotado de uma personalidade marcante, apresentava muita desenvoltura no trato com os alunos. Enquanto atuou como professor, E2 utilizava vários recursos, como conhecer o nome de todos os alunos e o uso de piadas e brincadeiras. Com isso, conseguiu estabelecer vínculos pessoais, tornando a aula mais interessante e despertando, nos alunos, a vontade de aprender. Assim como E1, podemos afirmar que E2 conseguiu demonstrar a elaboração dos cinco saberes apresentados na Tabela 1. Pode-se inferir que, para E2, o estágio foi uma experiência positiva, levando-o a ter certeza de que gostaria de continuar no caminho para se tornar professor.

Estagiária E3 – No caso de E3, ela também demonstrou ter aprendido a lidar com as perturbações que surgiram na sua turma e com as atitudes e comportamentos da professora. Com o desenrolar da regência, E3 foi persistente na sua função como professora, tendo conseguido que os alunos que a rejeitaram no começo passassem a ajudá-la, posteriormente. Em relação à Tabela 1, podemos afirmar que E3 também conseguiu elaborar saberes relacionados a todos os 5 tipos, com ênfase naqueles relacionados com o domínio das interações com os outros, com a capacidade de trabalhar seus problemas pessoais e com saber ser professor. Para E3, o estágio também resultou numa boa experiência, pois, além de superar o seu medo de enfrentar a sala de aula, ela pôde refletir sobre a sua prática.

Estagiário E4 – O estagiário E4 demonstrou que a experiência do estágio causou-lhe certo impacto. De início, E4 não se conformou com a passividade e atitudes do professor, que parecia não se importar com o caos que ocorria em sua sala de aula. Para E4, o Prof B1 parecia não ter compromisso com os alunos, com a aula e, muito menos, com os estagiários. E4 responsabilizou o Prof B1 pelo desânimo e pelo decaimento de sua motivação, ao ministrar aulas para o Ensino Médio. Pode-se inferir, ainda, que E4 não aprendeu a lidar com as perturbações que apareceram no contexto com o qual estava envolvido, não conseguindo estabelecer vínculos pessoais com seus alunos. Em relação à Tabela 1, aparentemente, E4 só elaborou dois tipos de saberes ali classificados, o saber sobre o conteúdo e o saber pessoal, indicando que a experiência do estágio não foi aquilo que ele imaginava. Podemos inferir que, para E4, o estágio supervisionado não resultou numa boa experiência, conforme explicitado em sua fala.

Estagiária E5 – E5 ministrou suas aulas com a Prof B2, a qual mantinha a sua posição de professor por meio da imposição e de ameaças. Transmitiu essa autoridade para E5, mas, ao mesmo tempo, não lhe dava autonomia na condução do processo de ensino-aprendizagem. Pode-se inferir que E5 só conseguia manter-se como professor quando a Prof B2 estava presente na sala. Na ausência da Prof B2, E5 não conseguia exercer sua autoridade, perdendo o controle da sala. Em relação aos saberes apresentados na Tabela 1, E5 (assim como E4), aparentemente, só elaborou saberes sobre o conteúdo e algum saber pessoal. Podemos afirmar que E5 não aprendeu a lidar com as perturbações que surgiram, tendo dificuldades com as relações interpessoais, e que o estágio supervisionado não resultou numa boa experiência para ela.

Considerações finais

O presente trabalho procurou apresentar algumas representações elaboradas por estudantes da licenciatura em Física durante a realização do estágio supervisionado. As categorias aqui apresentadas evidenciaram que as atitudes e comportamento do professor em serviço podem influenciar tanto na forma de o estagiário agir como nos sentidos e os saberes que o mesmo elabora sobre suas experiências.

Vimos que tais elaborações dependem da maneira de ser e da personalidade de cada estagiário, de como ele reage frente aos desafios que a sala de aula vai colocando, independentemente da interferência, da presença ou da ausência do professor. Como alguns estagiários aprenderam a lidar com isso, e outros não, relacionamos esta conquista com um saber pessoal, com algo que tem a ver com a sua subjetividade e que está implicado na regência⁵.

As atitudes e comportamentos dos alunos também podem influenciar na formação dos estagiários, dificultando ou facilitando o exercício da função de professor. Foi possível perceber que alguns estagiários conseguiram elaborar algum saber sobre as relações que se estabelecem em sala de aula, e, com isso, foram relativamente bem-sucedidos na regência de classe.

Durante a observação das aulas de colegas estagiários, pode ocorrer, também, a possibilidade de alguns deles se tornarem modelos para seus colegas. Ou seja, os estagiários também podem aprender algo sobre ser professor com seus próprios colegas, no momento da regência.

Por fim, a pesquisa indica que a experiência do estágio pode ser a oportunidade de o sujeito aprender a ensinar, a se relacionar, a construir um saber pessoal e, acima de tudo, aprender a “ser” professor. Apesar da formação do professor ser um processo contínuo, a perdurar por toda a sua vida profissional, esta pesquisa revela que o estágio supervisionado é um momento marcante e decisivo na formação inicial, sendo um fator importante na decisão do estagiário em ser professor.

Os dados aqui apresentados foram analisados pela perspectiva dos saberes docentes, com ênfase no processo de construção de saberes experienciais. Esta não é uma tarefa simples, porém. Podemos apontar, pelo menos, duas dificuldades: em primeiro lugar, a própria concepção do que seja um saber não é clara. Tardif, por exemplo, diz que “ninguém é capaz de produzir uma definição de saber que satisfaça todo mundo, pois ninguém sabe cientificamente, nem com toda a certeza, o que é um saber” (TARDIF, 2002, p. 193). Isto nos conduz a um segundo problema: como se posicionar diante da noção de saber experiencial? Seria o saber experiencial realmente um saber? Tardif (2002, p. 109-111) atribui, ao mesmo, 12 características, que resumimos a seguir:

⁵ Análises desses dados com ênfase em questões subjetivas foram objeto da dissertação de um dos autores deste trabalho (BACCON, 2005), também exploradas em Arruda e Baccon (2007).

- (i) É ligado às funções dos professores e mobilizado, modelado e adquirido por meio delas.
- (ii) É um saber prático – a sua utilização depende de sua adequação às situações de trabalho.
- (iii) É interativo (mobilizado e modelado no âmbito das interações do professor com outros atores – traz as marcas dessas interações).
- (iv) É sincrético e plural – repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos e sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional.
- (v) É heterogêneo – mobiliza formas de saber-fazer diferentes e adquiridas de formas diversas.
- (vi) É complexo, não analítico.
- (vii) É aberto, poroso e permeável – integra experiências novas.
- (viii) É personalizado – traz a marca do trabalhador, aproximando-se do conhecimento do artista ou do artesão.
- (ix) É existencial – está ligado não só ao trabalho, mas à história de vida e à maneira de ser do professor.
- (x) É pouco formalizado, inclusive pela consciência discursiva – é mais consciência no trabalho do que consciência sobre o trabalho.
- (xi) É temporal, evolutivo e dinâmico – se transforma e se constrói durante a carreira.
- (xii) É um saber social – construído pelo ator em interação com outros atores etc.

Como podemos perceber, a separação dos saberes, conforme apresentada na Tabela 1, traz certo artificialismo. De fato, como define Tardif, os saberes docentes são plurais e formados pelo amálgama de saberes provenientes de várias fontes (TARDIF, 2002). Com relação aos saberes experienciais, aqueles que “brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2002, p. 39), algumas de suas características parecem aplicar-se, perfeitamente, aos saberes construídos pelos estagiários, conforme apresentados na Tabela 1. Chamou-nos a atenção, em especial, que o saber experiencial, conforme podemos ver acima, é um saber interativo, personalizado e existencial (características *iii*, *viii* e *ix*).

Por outro lado, vemos que, para Tardif (2002), o saber experiencial é um “saber prático”, é um “saber-fazer” (características *ii*, *iv*, *v* e *x*). Para Tardif, há uma “concepção tradicional da relação entre a teoria e a prática” (TARDIF, 2002, p. 235), que produz a ilusão de uma “teoria sem prática e de um saber sem subjetividade” e de uma “prática sem teoria e de um sujeito sem saberes” (p. 236). Tais concepções parecem conflitar com as ideias de outros autores, como Bernard Charlot, por exemplo, para quem “não é o próprio saber que é prático, mas, sim, o uso que é feito dele, em uma relação prática com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 62). Aparentemente, há um conflito entre Tardif e Charlot, no que diz respeito às relações entre teoria e prática, que está sendo objeto de reflexões em nosso grupo de pesquisa⁶.

⁶ Grupo de pesquisa *Educação em Ciências e Matemática*, cadastrado no CNPq.

Referências

- ARRUDA, S. M.; BACCON, A. L. P. O professor como um lugar: uma metáfora para a compreensão da atividade docente. **Ensaio**, Belo Horizonte, v. 9, n. 1, p.1-20, 2007.
- BACCON, A. L. P. **O professor como um lugar**: um modelo para análise da regência de classe. 2005. 166f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005. Disponível em: <<http://www2.uel.br/cce/pos/mecem/dissertacoes.htm>>. Acesso em: 4 ago. 2008.
- BORGES, C. M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 2004.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003.
- OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**. São Paulo: Scipione, 1993.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____.; LIMA, M. S. L. (Orgs.). **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.
- SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.