XII Colóquio Internacional
"Educação e Contemporaneidade"
São Cristóvão/SE/Brasil
20 a 22 de Setembro de 2018
ISSN: 1982-3657

Recebido em: 05/08/2017
Aprovado em: 06/08/2017
Editor Respo.: Veleida Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação: Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

Depois que se sabe o que é um saber, o que nos resta saber

JOÃO PAULO RODRIGUES

EIXO: 18. FORMAÇÃO DE PROFESSORES. MEMÓRIA E NARRATIVAS

Neste estudo, procuramos investigar as relações com a aprendizagem da atividade docente, as quais foram construídas e ressignificadas pelos licenciandos em Física, durante a realização do estágio supervisionado. Para isso, nos fundamentamos nas perspectivas atuais sobre a formação inicial de professores, bem como nos aspectos específicos presentes nas pesquisas sobre o estágio Supervisionado. A aprendizagem da atividade docente, propriamente dita, supõe a apropriação de saberes relacionado com a profissão, assim, compreendemos que os licenciandos, diante de um contexto real de ensino, devido às necessidades de aprenderem a ensinar, desenvolvem saberes próprios desta atividade profissional.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, estágio supervisionado, a relação com o saber.

ABSTRACT

In this study, we sought to investigate the relations with the learning of the teaching activity, which were built by Physics students, during the supervised practicum. We based this research on current perspectives about the initial formation of teachers, as well as on the specific aspects present on the curricular internship. The learning of the teaching activity supposes the appropriation of knowledge related to the profession, thus, we understand that students, given a real context of teaching, due to the learning needs of the profession, develop their own knowledge of this professional activity.

Keywords: Initial teacher training, supervised internship, relation to knowledge

1. INTRODUÇÃO

Diante da escassez de professores do Ensino Médio no Brasil, em especial, o número insuficiente de professores de Física, o qual se estimava a ausência de aproximadamente 55 mil profissionais desta área do conhecimento no ano de 2007, conforme apontou o documento (BRASIL, 2007). Assim, portanto, tornam-se necessários investimentos, em longo prazo, que incluam nas pautas das políticas educacionais, bem como nas estratégias das universidades, o compromisso e o incentivo à permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura. Conforme este documento (BRASIL, 2007), por exemplo, os três primeiros cursos com maiores índices de abandonos foram, respectivamente, a licenciatura em Química com 75%, a licenciatura em Física com 65% e a licenciatura em Matemática com 56%. Além desses resultados expostos, ainda, temos um número reduzido de professores com a formação específica que ministram aulas de Física nas escolas básicas brasileiras (BRASIL, 2007).

Desse modo, investir na formação inicial dos futuros professores torna-se uma solução emergencial para a superação dos problemas até aqui apresentados. Diante desses fatos, nos direcionamos a investigar o envolvimento dos licenciandos em Física, numa universidade pública do estado de São Paulo, com a finalidade de observar o

engajamento destes estudantes com suas, respectivas, trajetórias formativas. Nesse sentido, fizemos um recorte daquilo que seria viável realizar como pesquisa, selecionando acompanhar os estudantes no estágio supervisionado, pois o compreendemos como um cenário privilegiado para a formação dos futuros professores. Além disso, trata-se de um momento diferenciado para os estudantes, visto que nesta formação, se dedicam, inicialmente, aos saberes científicos selecionados e tidos como eruditos pela universidade, como parte fundamental para a formação profissional, e, somente nas disciplinas de estágio supervisionado os estudantes têm a oportunidade de desenvolverem os saberes práticos relativos ao ambiente escolar.

Na universidade onde estavam matriculados os licenciandos, as Metodologias de Ensino de Física I e II (MEF-I e MEF-II), são oferecidas, respectivamente, nos dois últimos semestres da matriz curricular. Logo, podendo gerar a imagem distorcida de que estas disciplinas servem apenas para aplicar os conhecimentos recebidos anteriormente nas demais disciplinas deste curso de licenciatura.

Assim, portanto, decidimos investigar as relações que os estudantes construíram com a aprendizagem da atividade docente ao longo de seus processos formativos específicos neste momento bem situado. Além disso, desejávamos revelar quais eram os saberes docentes elaborados por meio dessas relações.

Nossa visão acerca da palavra *aprendizagem* está relacionada aos processos de apropriação de saberes, em que os sujeitos, enquanto parte de uma coletividade, necessitam aprender para se socializarem num mundo de significados já prontos, contudo, não acabado. Assim, as relações de um sujeito com o mundo podem passar por novas significações e, por sua vez, podem gerar novos sentidos para os sujeitos. Sobre essa questão Charlot (2000) diz que:

> Aprender é uma atividade de apropriação de um saber que não se possui, mas cuja existência é depositada em objetos, locais, pessoas. Existe, de fato, um Eu, nessa relação epistêmica com o aprender, mas é o Eu reflexivo que abre um universo de saberes objetos, é um Eu imerso em uma dada situação, um Eu que é corpo, percepções, sistema de atos em um mundo correlato de seus atos. (CHARLOT, 2000, p. 69)

Na perspectiva de Charlot (2000), a aprendizagem é concebida como a apropriação de um saber, a qual se dá pelo movimento do sujeito em se relacionar com um saber que se encontra fora do seu corpo. Desse modo, para se aprender algo, o sujeito deve, antes de qualquer coisa, entrar numa atividade de apropriação, o que, certamente, exigirá dele uma participação ativa, bem como uma participação intelectual nas ações para desenvolvimento da aprendizagem.

Assim, daremos ênfase ao desenvolvimento das atividades realizadas no decorrer da trajetória formativa dos licenciandos. Sendo, portanto, as relações construídas com a aprendizagem da docência o nosso objeto de estudo.

2. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Iniciaremos nossa discussão, apresentando uma reflexão sobre o pensamento de Paulo Freire (2001, p. 79) que diz que "*ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte*". A esse pensamento, inferimos que o sujeito professor não está "feito", o mesmo se encontra no processo de "estar se fazendo aos poucos" mediado pelas fortes relações experienciadas tanto na jornada singular da própria vida, bem como daquelas situadas no meio social. A partir dessa visão, expressamos que a formação docente não se encerra com a conquista de um diploma universitário ou somente com a experiência prática desenvolvida na sala de aula. A nosso ver, os futuros professores vão se construindo por meio de suas histórias de vidas, de seus desejos, de seus projetos pessoais e das suas relações vivenciadas, as quais integram sem dúvidas a própria pessoa do professor. Gatti (2013/2014) diz que a formação de professores no Brasil tem sido acompanhada de grandes desafios, tais como, a expansão da rede de ensino, a qual deve incluir as crianças e os jovens na escola, bem como considerar o crescimento populacional. De acordo com a autora, é diante desse cenário que se deve refletir a respeito da formação de professores. Além disso, Gatti (2013/2014, p. 35-36) aponta que diversos países têm enfrentado esses problemas de forma energética, acentuando sua atenção sobre os "professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura".

A nosso ver, a formação de professores deve promover a elaboração e a apropriação de *saberes docentes*, os quais marcam toda a atividade profissional destes sujeitos, por exemplo, por meio de discursos, de objetivos, de conteúdos e de métodos dos quais esses profissionais fazem uso ao lecionarem em sala de aula juntamente com seus respectivos alunos. Nóvoa (2008) assinala que a formação dos futuros docentes flutua, muitas vezes, em dois polos distintos, ora se tem uma formação excessivamente teórica, ora se tem uma formação excessivamente metodológica. Para o autor, esse modo de formar professores empobrece a reflexão sobre a prática, pois se criam certas lacunas no saber como fazer determinadas atividades pertinentes ao trabalho docente. A esse respeito, Nóvoa expõe sua insatisfação, como se observa abaixo:

> É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas. (NÓVOA, 2008, p. 14)

Para superar este modo de formação dos profissionais do ensino, o qual deixa o futuro professor fortalecido em conhecimentos universitários, tais como, teorias, livros, teses e diversos autores de referências, Nóvoa (2008) defende outro tipo de formação que esteja atrelado à prática e à reflexão da própria prática. Noutro trabalho, Nóvoa (2009, p. 34) diz que a formação docente deveria estar relacionada às situações problemáticas concretas (insucesso escolar, problemas escolares, programas de ação educativa, etc.), pois através destas haveria a possibilidade desse profissional encontrar soluções satisfatórias para resolução das dificuldades encontradas. Entretanto, o autor adverte que os problemas concretos “só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobilize conhecimentos teóricos”.

Maroy (2014, p. 73) indica outro ponto importante para a formação dos professores, este autor revela que os professores são solicitados a trabalharem em equipe e a desenvolverem práticas institucionais, dessa forma, os futuros profissionais devem investir na aprendizagem da gestão coletiva, “rompendo o isolamento atual no qual trabalham os docentes”. De acordo com Maroy,

> [...] o docente é um “ser-em-relação”, não só com seus alunos quando da aprendizagem em classe, como vimos, mas também com seus colegas e com “a gente lá de cima” (o ministro, o poder do organizador, a inspeção, as comissões de programa, a direção, os pais, os pesquisadores universitários, os docentes das escolas normais, o ambiente socioeconômico, etc.).

Maroy (2014, p. 73) reforça a ideia de que a formação dos professores esteja associada ao trabalho em equipe, uma vez que a atividade docente se faz no meio de numerosas relações sociais, as quais podem afetar direta ou indiretamente o trabalho do professor em sala de aula. Essas relações não se mostram apenas na interação professor com os alunos, mas também do professor com os pais dos alunos, professor com os seus representantes políticos, e ainda a tímida relação existente entre os professores e os pesquisadores educacionais.

3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Na perspectiva de Zabalza (2014, p. 114-115), o estágio deve ser compreendido como período de formação, o qual se caracteriza por dois aspectos: o contato com o ambiente profissional de trabalho e as inúmeras relações que o estágio possibilita aos estudantes. Assim, determinadas aprendizagens do mundo universitário, tais como: a observação, a análise das situações, a narração descrição-análise das experiências, a apresentação de resultados, entre tantas outras, poderão ser colocadas em prática no cenário profissional em que o estudante estiver realizando suas atividades de estágio. Nesse sentido, para este autor “fazer as práticas não é sair da universidade para fazer qualquer coisa. É continuar aprendendo em um contexto não acadêmico”.

Caires e Almeida (2000) apontam que em Portugal os estágios curriculares têm ocorrido em meio a alguns problemas, tais quais, baixa estruturação, indefinição do papel das universidades na profissionalização dos estudantes, acompanhamento inadequado dos alunos- estagiários e, por fim salientam a desarticulação entre a universidade e o mundo do trabalho.

Deste modo, ao investigar as relações que os licenciandos mobilizam durante a formação inicial, isto é, o modo como estes estudantes têm observado o próprio desenvolvimento pessoal e profissional no decorrer de seus respectivos processos formativos nos alerta para a necessidade de se repensar o modo como tem ocorrido a formação desses estudantes. Como ponto importante a ser debatido, concebemos a importância da teoria como forma de compreender as ações e possibilitar aos licenciandos repensarem os conflitos vivenciados durante o estágio. Em outras palavras, oportunizar ao licenciando o enriquecimento de conhecimentos teóricos ao longo da formação inicial, os quais o permitam integrá-los na reflexão sobre aquilo em que o licenciando está observando em sala de aula quando realiza o estágio supervisionado.

Nesse sentido, compreendemos a necessidade de o licenciando buscar a teoria como luzes que irão clarear as dificuldades que se apresentam para ele no contexto efetivo em que as ações ocorrem. Assim, os licenciandos desenvolvem conhecimentos de si mesmos, os quais os ajudam a interpretar os fenômenos que se passam no ambiente escolar e que permitam a eles um modo de ação, uma experiência adquirida que possa contribuir futuramente em determinadas situações.

Pimenta e Lima (2013, p. 20) indicam a necessidade de superação do modelo de formação de professores baseados na observação e reprodução. Nessa perspectiva, os futuros formandos não são indagados a refletirem criticamente sobre a ação que estão executando. Consequentemente, as autoras denunciam que reduzem “a atividade docente apenas a um fazer, que será bem-sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou”. Em decorrência deste fator, tantos os professores enraízam seus hábitos, crenças, saberes quanto os futuros professores legitimam o conservadorismo presente no espaço escolar.

Portanto, as atividades de estágio supervisionado devem estar em consonância com um projeto político pedagógico do curso de licenciatura, opondo-se a uma visão de instrumentalização técnica da carreira do magistério, a qual julga o profissional da educação como mero consumidor das pesquisas universitárias não levando em conta a complexidade existente na atividade docente. A nosso ver, concebemos os professores e, também os novos profissionais da área educacional, como sujeitos ativos, conscientes de seu papel social e de seus respectivos saberes elaborados à medida que enfrentam os problemas reais e concretos da educação básica. Por isso, concordamos com Pimenta e Lima (2013, p. 28) quando definem o professor como sendo “um profissional pensante, que vive num determinado espaço e num certo tempo histórico, capaz de vislumbrar o caráter coletivo e social de sua profissão”.

Quando os licenciandos iniciam o estágio supervisionado, eles se aproximam do trabalho cotidiano dos professores experientes e, deste modo, passam a ressignificar a atividade docente a partir daquilo que eles observam e praticam nas aulas de regências. Em consequência disto, os licenciandos elaboram saberes docentes necessários a esta atividade profissional em cada relação que ele vivencia. Entretanto, diversas pesquisas (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002) denotam que os futuros professores desenvolvem saberes acerca da profissão, antes mesmo de ingressarem nos cursos de formação.

Para fundamentar esta pesquisa, empregaremos a noção de saber docente presente nos trabalhos de Tardif (2002), cuja noção está relacionada às práticas profissionais. Este autor apresentou uma síntese dos resultados de suas pesquisas sobre os conhecimentos profissionais elaborados pelos professores durante a sua prática. Assim, para Tardif o trabalho dos professores estaria centrado em quatro categorias: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes práticos ou experienciais.

Nesta pesquisa, também nos utilizaremos da noção da relação com o saber de Charlot (2000), visto que nos mostra como os sujeitos se relacionam com o saber, isto é, como os sujeitos se apropriam desses saberes.

Charlot (2000, p.53) descreve que o sujeito para se apropriar da cultura humana, e, consequentemente, tornar-se homem, ele passa pelo processo de *hominização.* Entretanto, o processo de *hominização* seja construído através de relações sociais, ainda assim, esse sujeito torna-se um exemplar único da espécie humana, sendo constituído e

mobilizado por desejos próprios, esse processo para Charlot (2000) é denominado de *singularização*. Além desses processos, temos a *socialização*, cujo sujeito *ocupa um lugar* no seio das relações sociais na qual ele convive *partilhando seus valores.* Esses três processos são indissociáveis, ao nascer o sujeito se apropria da natureza humana, o que o difere da condição de animal. O sujeito constrói sua história pessoal diante de uma história de um mundo já construído, que o faz buscar os seus próprios sentidos e a realizar seus próprios desejos.

Nesta perspectiva, ao buscar a apropriação de um saber, o sujeito desenvolve relações com o saber, apresentando, respectivamente, sua interação com o objeto de aprendizagem. Dessa forma, quando pensamos na formação inicial de professores, por exemplo, os licenciandos em física, procuramos investigar as relações com a aprendizagem da docência que resultaram em desenvolvimento de saberes docentes.

Atentamos-nos também para o fato de que os licenciandos trazem consigo suas próprias representações sobre o mundo escolar. Essas representações, muitas vezes, nos apontam indícios de que ao longo do processo de formação, os licenciandos reformulam suas ideias iniciais e as transformam mediante as situações de aprendizagem da docência vivenciadas em diversos momentos, em especial, nas atividades de estágio supervisionado, onde os futuros professores são colocados diante de situações concretas de uma determinada escola, cuja mobilização deles se direciona a responder as inquietações dos problemas específicos vivenciados da prática docente.

Portanto, entendemos que o referencial teórico de Charlot (2000) nos possibilita enxergar o desenvolvimento da aprendizagem da docência, ou seja, identificar o processo de significações elaborado pelos licenciandos no que se diz respeito à profissão docente por meio das relações com o aprender a atividade docente.

4. METODOLOGIA DE PESQUISA

Empregamos a abordagem qualitativa para a realização desse estudo devido às vantagens presentes nesta, tais como: a investigação de contextos únicos, as experiências declaradas pelos próprios entrevistados, bem como a riqueza interpretativa e descritiva que esse método nos permite aplicar para averiguarmos os diversos episódios em que os sujeitos desta pesquisa apresentaram, manifestaram e colaboraram ao longo deste estudo (BOGDAN; BIKLEN,1994).

Utilizamos o estudo de caso para explorarmos as relações que os licenciandos construíram com a aprendizagem da docência ao longo da formação inicial, isto é, este tipo de estudo busca a compreensão integral dos fenômenos que se investigam. Assim, conforme aponta Yin (2010, p. 32) “a força exclusiva do estudo de caso é sua capacidade de lidar com uma ampla variedade de evidências, documentos, artefatos, entrevistas e observações”.

Dessa forma, selecionamos Dorival e Tom, estudantes matriculados numa universidade pública de São Paulo, os quais cursavam disciplina de MEF-II. A escolha desses licenciandos em Física deveu-se pelo envolvimento deles com a disciplina, propriamente dita, bem como a parceria estabelecida entre eles durante as atividades de regência de estágio supervisionado. Além disso, houve uma grande coleta de dados desses sujeitos, tais como: portfólios, questionários, balanços de saberes, entrevistas e vídeo-gravações, os quais, aprofundadamente, indicavam as relações que estes sujeitos estabeleceram com a aprendizagem da docência nos seus respectivos processos formativos.

A disciplina de MEF-II, a qual os licenciandos estavam matriculados no período desta pesquisa, integra um conjunto de disciplinas de caráter pedagógico, as quais juntas complementam as 400 horas de estágio supervisionado exigidas pela legislação brasileira para a formação dos futuros professores.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Construímos nossa análise baseada na relação com o saber, uma vez que essa noção construída teoricamente por Charlot e seus colaboradores (2000), nos sinalizam que aprender:

> [...] é exercer uma atividade em *situação*: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender. A relação com o saber é relação com o mundo, em um sentido geral, mas é, também, relação

com esses mundos particularizados. (CHARLOT, 2000, p. 67)

Nesta perspectiva, a análise foi construída a partir das relações vivenciadas e declaradas pelos licenciandos ao longo do estágio supervisionado de MEF-II. Entretanto, ressaltamos que os licenciandos retomam diversos momentos da formação inicial deles, por exemplo, ora eles narram episódios momentâneos, ora eles narram episódios mais distantes, tais como: lembranças da trajetória deles como alunos da escola básica ou mesmo de disciplinas que eles cursaram em outros momentos da própria formação inicial. Assim, os dados construídos não se limitam apenas à disciplina de MEF-II onde se coletou os dados.

Organizamos nossa análise procurando aproximar os episódios comuns em que os sujeitos narraram uma determinada relação que culminou com a aprendizagem da atividade docente. Assim, estes episódios estavam associados, por exemplo, ao desejo em ser professor, às lembranças do ensino básico, às concepções de ensino, às práticas de Ensino de Física realizadas durante as aulas de regências, às parcerias dos licenciandos entre si durante a realização do estágio supervisionado, à parceria estabelecida com o professor-colaborador, ao reconhecimento da cultura escolar. A seguir apresentaremos, brevemente, alguns dos episódios em determinadas relações que possibilitaram aos licenciandos o desenvolvimento de saberes docentes.

> [...] eu acabei criando certo preconceito com aquela sala, [...] é um ponto bem difícil. Talvez, seja um problema mais pessoal mesmo, como eu criei esse bloqueio com a sala desde o começo até o final, isso só foi piorando. Na verdade, foi mais traumatizante do que qualquer outra coisa. Aprender a gente sempre aprende, por exemplo, ver o nível da sala, dar uma aula para aquele tipo de turma, entendeu Não existe uma turma única que vai ser homogênea, toda igual, as turmas são diferentes. Então, acho que faltou eu perceber o limite daquela turma e não ter ultrapassado aquela barreira. O que acontece foi que eu falei temos que terminar o conteúdo até aqui. Aí, no último dia, a gente não chegou naquele conteúdo, faltava muita coisa, e, aí, eu empurrei tudo de uma vez e criou aquela barreira monstruosa, daí os alunos acharam muito difícil, mas foi aquela jogada que eu tive que dar para ensinar o conteúdo, talvez, o ritmo da turma que não dá para atropelar. Cada turma tem seu ritmo e não dá para atropelar isso. Isso é uma coisa que não dá para mexer. Eu acabei atropelando, acabei não respeitando. Também fica ruim porque os alunos acham que o método de ensino tem que ser daquela mesma forma que os outros professores fazem, senão os alunos começam a chorar. (DORIVAL)

Neste fragmento, Dorival registrou a relação dele com os alunos da escola básica, a qual foi construída durante as aulas de regência de Física no estágio supervisionado de MEF-I. Esta relação parece indicar uma dimensão, por vezes, esquecida ao longo das atividades propostas nos estágios supervisionados pelos futuros professores, a qual estaria relacionada com a dimensão humana, social e identitária de cada aluno. Para o licenciando, inicialmente, o mais importante para se realizar uma atividade de estágio estava vinculada ao conteúdo de Física a ser ensinado. Assim, a organização da sala de aula, isto é, a reflexão do licenciando a respeito do modo como os alunos iriam se mobilizar durante as aulas de regência, de certo modo, foram ignoradas, ou seja, não foram pensadas por ele no momento em que se planejava a aula de regência. Entretanto, foi nessa relação estabelecida entre os alunos e Dorival que lhe permitiu a elaboração de um saber associado à gestão da sala de aula, especificamente, relacionado à dimensão social, isto é, a aula não se limita apenas aos conteúdos, mas também aos alunos que estão presentes na sala de aula, os quais podem se identificar, ou não, com o ensino proposto pelo professor, no caso, o estagiário.

Os licenciandos, Dorival e Tom, foram parceiros de estágio em MEF-I e MEF-II, diante dessas oportunidades de aprendizagem da docência, Tom afirmou que:

> Embora tenha realizado o estágio supervisionado de MEF-I em uma escola com condições completamente arbitrárias, pude perceber o quanto o trabalho em equipe (dos corpos discente, docente e gestão escolar) é imprescindível para a realização de uma boa atividade profissional. Contrariando o que muito se vê na mídia e no senso comum, porque não basta apenas um pequeno beija-flor levando água em seu bico para conseguir apagar

> o incêndio de uma floresta inteira. (TOM)

Neste excerto, Tom declarou a concepção dele desenvolvida no contexto do mundo escolar durante o estágio supervisionado de MEF-I. Para ele, as relações estabelecidas naquele espaço, ainda que tenham sido diferentes daquelas imaginadas por ele, possibilitaram-no a construir seus sentidos acerca do trabalho coletivo e colaborativo dentro da unidade escolar. Nesse aspecto, Tom produziu um discurso que sucinta sobre a importância do trabalho integrado entre os diversos sujeitos que atuam no cenário escolar, tais como: os professores, os alunos e a gestão escolar, a qual é composta pelos diretores e coordenadores. A metáfora construída pelo licenciando: "*não basta apenas um pequeno beija-flor levando água em seu bico para conseguir apagar o incêndio de uma floresta inteira*", ao rememorar as dificuldades presentes na escola, a qual ele e seu parceiro estagiaram, parece apontar para a superação de uma ideia de que um professor engajado possa transformar o cenário escolar de modo isolado. Na visão de Tom, essa perspectiva trata-se de uma noção de senso comum ou uma percepção construída por aqueles que não estão presentes no mundo escolar, tal qual, a mídia. Desse modo, Tom dá indícios de que tenha se apropriado dos saberes profissionais (TARDIF, 2002) adquiridos e elaborados ao longo da formação acadêmica. Assim, a fala registrada de Tom demonstra concordância com o estudo de Maroy (2014), a qual aponta a importância da formação dos futuros professores relacionada ao trabalho colaborativo, isto porque a atividade docente ocorre num cenário caracterizado por inúmeros atores sociais, os quais atuam direta ou indiretamente no trabalho do professor na sala de aula.

Com o propósito de explorar a relação constituída entre os licenciandos, por vezes, esquecida na produção acadêmica sobre os estágios supervisionados, iremos investigar um breve episódio em que o Tom rememora a parceria estabelecida entre Dorival e ele:

> Até o começo do ano passado, na verdade em MEF-I, Dorival tinha muito essa visão de que o ensino médio era uma preparação total para o vestibular, então, tem que ser conteúdo...conteúdo. Vamos lá tacar o livro didático de física nos alunos. Esse foi um dos nossos conflitos, porque eu pensava em aulas que estendesse mais os conteúdos que dessem mais tempo para os alunos participarem. E o Dorival foi naquela aula compacta com as Três Leis de Newton em uma só aula. Só porque tem que dar o conteúdo. Essa ideia de que eu vou chegar na graduação, vou resolver exercícios do livro-texto, pronto, eu já estou qualificado para dar aulas para os alunos, isso mudou porque eu não tenho mais, porque eu não acredito mais nisso. Durante o estágio de MEF-II, eu pude perceber, algo importantíssimo, o quanto ele mudou, e, finalmente, podemos afirmar, em conjunto, que não adianta queremos trabalhar todo o conteúdo de Física para que nossos alunos não possam dizer: "que caiu algo no vestibular que nunca havia visto". [...] devemos estudar e repensar a nossa atividade discente, principalmente, quando não estamos lidando com alunos que querem, sem dúvida, cursar o ensino superior. (TOM)

No excerto acima, Tom relatou a relação de parceria estabelecida entre Dorival e ele. Inicialmente, essa parceria foi caracterizada por divergências na forma como ambos concebiam as aulas, isto é, as concepções de ensino entre os licenciandos não eram as mesmas. Enquanto Dorival sentia certa necessidade de concluir os conteúdos de Física como parte mais central de uma aula, Tom parecia objetivar a participação dos alunos durante as aulas de regência. Desse modo, essa divergência provocava uma situação de conflitos no ato de planejamento da aula de regência de Física no estágio supervisionado de MEF-I.

Na medida em que os licenciandos foram refletindo sobre as ações que eles realizaram durante o estágio supervisionado em MEF-I, eles puderam desenvolver saberes práticos relacionados com a gestão dos alunos, com o plano de ensino e com suas próprias concepções de ensino, as quais foram reelaboradas após o término do estágio supervisionado. Os resultados das aulas de regência repercutiram negativamente tanto para Dorival quanto para Tom. Assim, nesse processo de aprendizagem da docência, os licenciandos demonstraram que as próprias dificuldades encontradas no decorrer do estágio também possibilitam, em especial, a reelaboração de saberes a respeito da profissão, uma vez que os licenciandos refletiram criticamente o que estavam vivenciando no ambiente escolar,

trazendo à tona, suas respectivas crenças a respeito do ensino, o que, certamente, resultou numa outra forma de se posicionar e pensar sobre o ensino.

Em suma, a experiência adquirida pelos licenciandos, no estágio supervisionado de MEF-I, parece estar de acordo com Pimenta e Lima (2013), as quais sugerem a superação do modelo de formação de professores baseados na observação e reprodução. Tom e Dorival refletiram sobre os resultados encontrados durante as aulas de regências, repensaram-nos, e, por fim, parecem ter rompido com suas respectivas crenças acerca do ensino.

Em outro episódio, Dorival repensou sobre a gestão da sala de aula, conforme o excerto abaixo:

> A falta de incentivo dado pelos professores, de trazerem novos objetos e assuntos a serem discutidos em aula, a falta de textos e brinquedos, o método de correção quantitativa, as aulas como depósito de conteúdo são alguns dos elementos da educação tradicional que não quero seguir. Eu não quero ser esse tipo de professor, quero tornar a minha aula agradável, levar textos e brinquedos, levá-los em exposições, deixar aulas para discussões e exercícios em grupos e laboratórios. Esse é o meu objetivo e quero estar sempre melhorando. (Dorival)

Neste excerto, Dorival apresentou as suas respectivas mudanças de concepção de ensino, as quais foram elaboradas no estágio supervisionado de MEF-II por meio das diversas relações construídas pelo licenciando nesse período formativo. A forma de conceber e expor o seu novo modo de compreender o ensino de Física, o qual se caracterizou pela diferença daquela apresentada nas aulas de regência de MEF-I. Para Dorival, a aula deve ser um espaço agradável para os alunos. Desse modo, o professor se encarregaria de trazer novos elementos didáticos para sala de aula com a finalidade de provocar o engajamento dos alunos durante as aulas.

6. CONSIDERAÇÕES E CONCLUSOES

Assim, portanto, conforme apontou Freire (2001, p. 79): "*ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte"*, os licenciandos demonstraram durante as próprias mobilizações realizadas, ao longo dos estágios supervisionados de MEF I e II, que o processo formativo se faz aos poucos, em cada relação que o licenciando se depara, em cada aproximação que ele se identifica, ou não, assim como a prática de ensino, bem como a relação construída com outros sujeitos presentes no ambiente escolar.

Para Charlot (2000), o sujeito é definido como a própria relação com o saber. Nesse sentido, cada licenciando traz consigo suas próprias relações com o aprender a atividade docente, as quais não são isentas da história de vida pessoal e social desses sujeitos. Consequentemente, torna-se necessário o reconhecimento das diferenças existentes entre os estudantes, de modo, a possibilitar a superação das dificuldades singulares encontradas tanto no âmbito acadêmico quanto escolar para possibilitar maiores chances de permanência dos estudantes nos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, a formação docente profissional proposta pelas universidades deve considerar, bem como investigar as diversas relações construídas pelos futuros professores ao longo do itinerário formativo, visto que cada licenciando traz consigo suas representações e crenças sobre o ensino, sobre os alunos, sobre as escolas, por vezes, são marcadas pelas lembranças de quando eles eram alunos da escola básica, o que pode ocasionar a resistência de um ensino centrado na transmissão dos conteúdos a serem ensinados, como se verificou no caso de Dorival. Entretanto, ao iniciar o estágio de MEF-II, Dorival pode refletir sobre os resultados alcançados com as próprias aulas de regências, o que o mobilizou a buscar novos elementos para as aulas de Física.

Neste estudo, os resultados encontrados demonstraram que os licenciandos ultrapassaram algumas crenças imediatas sobre o trabalho docente e, como consequência, elaboraram saberes docentes referentes a essa atividade, tais como: saberes práticos relacionados à gestão da sala de aula, ao trabalho coletivo e colaborativo, à abordagem de ensino, bem como aos próprios saberes profissionais, os quais, segundo Tardif (2002), estão relacionados à formação profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Editora: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio. Brasília: MEC, 2007.

CAIRES, S.; ALMEIDA, L. Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. Revista Portuguesa de Educação, 2000.

CHARLOT, B. Da relação com o saber - Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

FREIRE, P. Política e educação. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A formação inicial de professores para educação básica: as licenciaturas. Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 34-46, 2013/2014.

GAUTHIER, C. et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

MAROY, C. O modelo do prático reflexivo diante da enquete na Bélgica. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008). Disponível em: . Acesso em: 05 ago 2017.

PIMENTA, S.; LIMA, M. Diferentes concepções do estágio obrigatório. In: GURIDI, V; PIOKER-HARA, F (ORGS). Experiências de ensino nos estágios obrigatórios. Campinas: Editora Alínea, 2013. P. 17-38.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

YIN, K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, M. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014.

Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades Em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo. Professor de Ciências e de Física da Educação básica da Cidade de São Paulo.