



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS
DEPARTAMENTO DE FÍSICA**

Jéssica Adriane de Souza

**A INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DO LICENCIANDO EM FÍSICA E
SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO
DOCENTE**

Vitória/ES
2016

Jéssica Adriane de Souza

A INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DO LICENCIANDO EM FÍSICA E
SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO
DOCENTE

Monografia apresentada ao Departamento de Física do Centro de Ciências Exatas da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Física.

Orientador: Prof. Dr. Geide Rosa Coelho

Vitória/ES
2016

Jéssica Adriane de Souza

A INICIAÇÃO A DOCÊNCIA DO LICENCIANDO EM FÍSICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Monografia apresentada ao Departamento de Física do Centro de Ciências Exatas da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Física.

Aprovada em _____ de julho de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Geide Rosa Coelho
Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Educação
Orientador

Prof. Dr. Giuseppi Gava Camiletti
Universidade Federal do Espírito Santo
Centro de Ciências Exatas
Membro

Prof. Mestranda Daniely Bárbara Bollis Rabelo
Universidade Federal do Espírito Santo
PPGE Centro de Educação
Membro

*Aos meus amados pais Edir e José,
que sempre acreditaram em mim e me apoiaram a todo tempo.*

*A Rodrigo, amor de minha vida e inspiração
para que eu seja uma pessoa melhor a cada dia.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Santíssima Trindade que durante toda a minha vida, e trajetória acadêmica, se fez e faz presente, me concedendo força e perseverança para alcançar meus objetivos.

Agradeço imensamente a meu querido Orientador Professor Doutor em Educação Geide Rosa Coelho que aceitou o desafio de me orientar nesta pesquisa e defender um tema tão polêmico e de difícil aceitação para o grupo em que estamos inseridos na universidade. Obrigada por tamanha dedicação e disponibilidade ao meu trabalho, obrigada por acreditar em mim e por toda a contribuição que me promoveu em nossos encontros para formação da profissional que me tornei.

Agradeço a todos os colegas que participaram na construção dessa investigação contribuindo com suas narrativas de vida e por consequência tornando possível a realização dessa monografia.

Agradeço a meu amado Pai, Sr. José Pereira de Souza e minha amada Mãe Sr^a Edir Rosa de Jesus Souza, pois sempre estiveram por perto acreditando em meu potencial e me encorajando para enfrentar os desafios da vida. Muito obrigada!

Agradeço a meu amado Esposo, Rodrigo Silva Bodevan, pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar e me ajudar em momentos que precisei.

Agradeço a todos os professores que tive durante a graduação, pois de alguma forma serviram de exemplo para mim e colaboraram com minha formação.

Enfim, agradeço a todos que de alguma maneira ajudaram para o desenvolvimento do meu trabalho, de forma direta ou indiretamente, e também que contribuíram para o meu processo de formação docente.

Muito obrigada a todos!

“E pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.”

(Jorge Larrosa Bondía, 2002, p.20)

RESUMO

Este trabalho busca compreender como as primeiras práticas docentes de estudantes de física durante a graduação, seja pela via dos Estágios Supervisionados – seja como professor nas redes públicas e privadas de educação contribui para o processo de formação do professor. A escolha deste tema deve-se a minha própria experiência como professora de Física na educação básica ainda durante a graduação.

O curso de Física é um curso com alto nível de desistência e uma série de fatores podem estar vinculados a essa questão e também a falta de identificação do universitário com o curso e com a docência. Diante desse contexto, buscaremos também compreender se a experiência docente contribui (ou não) para permanência do graduando no curso de Física Licenciatura.

Do ponto de vista metodológico esse estudo tem caráter qualitativo e será desenvolvido a partir da produção de entrevistas narrativas de alunos e ex-alunos do curso de Física Licenciatura sobre suas experiências docentes durante a graduação.

A relevância de se investigar a iniciação à docência nos leva a aprofundar em uma série de questões que se remetem ao processo de formação, especificamente sobre as contribuições do estágio supervisionado.

Ao final do trabalho evidenciamos que a atuação do estudante em física como professor em escolas de educação básica ajuda em seu processo profissionalização e no desenvolvimento de suas tarefas do cotidiano escolar. Além disso, essa experiência potencializa esses sujeitos uma maior amplitude de saberes para as

discussões em outras disciplinas pedagógicas. O estágio supervisionado mostra-se essencial para mudar o referencial que o licenciando está habituado e não apenas colocar em prática o que tem aprendido durante o curso, pois de fato nessa componente curricular o estudante vive a teoria e a prática, não apenas a prática.

Destacamos também que é possível compartilhar suas vivências no âmbito acadêmico, pois o estágio se organiza a partir de uma relação dialética universidade-escola e portanto a produção de conhecimento pedagógico contextualizado, a partir da reflexão/investigação sobre o cotidiano escolar e a articulação com as teorias educacionais e da educação em ciências. Por fim constatamos que as atividades de iniciação a docência (estágio ou atuação como professor na educação básica) colaboram para a identificação e permanência dos universitários no curso.

Palavras chaves: Física Licenciatura, Estágio supervisionado, formação de professor, graduação, experiência docente.

ABSTRACT

This work seeks to understand how the first practical teaching of physics students during graduation, either via the Supervised Internship - either as a teacher in public and private networks of education contributes to the teacher training process. The choice of this theme is due to my own experience as a teacher of physics at basic education even during graduation.

The physics course is a course with high dropout and a number of factors may be linked to this issue and the lack of identification of the university with the course and teaching. In this context, also seek to understand the teaching experience contributes (or not) to graduating from staying the course of Physics degree.

From a methodological point of view this study is qualitative and is developed from the production of narrative interviews of students and former students of Physics degree on their teaching experiences during the graduation.

The relevance of investigating the initiation to teaching leads us to delve into a number of issues that refer to the training process, specifically on the contributions of supervised training.

At the end of the work we noted that student performance in physics as a teacher in elementary schools help in their professionalization process and the development of their everyday school tasks. Moreover, this experience empowers these individuals a greater breadth of knowledge to discussions in other educational disciplines. The superviosinado stage shows is essential to change the reference that the licensing is

used not only put into practice what they have learned during the course, because in fact this curriculum component student live the theory with practice, not just practice.

We also note that you can share your experiences in the academic, because the stage is organized from a university-school dialectical relationship and therefore the pedagogical knowledge production contextualized from the reflection / research on the school routine and the articulation with the educational and education theories in science. Finally we found that the initiation of activities to teaching (internship or work as a teacher in basic education) collaborate to identify and permanence of students in the course.

Keywords: Physics, Supervised training, teacher training, graduation, teaching experience.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 12 |
| 1. REFERENCIAL TEÓRICO..... | 14 |
| 1.1 Conceitos de formação docente..... | 15 |
| 1.2 Práticas docente x Experiência | 17 |
| 1.3 O Estágio supervisionado e suas contribuições..... | 18 |
| 2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS..... | 20 |
| 2.1 Delineamento metodológico..... | 21 |
| 2.2 Caracterização dos entrevistados..... | 21 |
| 2.3 Produção de Dados: Entrevistas Narrativas..... | 23 |
| 2.4 Metodologia da análise de dados..... | 25 |
| 3. CATEGORIZAÇÃO E SEUS SIGNIFICADOS..... | 26 |
| 3.1 Foco 1: Reconhecimento da importância da disciplina de Estágio Supervisionado..... | 26 |
| 3.2 Foco 2: Contribuição para aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de ensino..... | 30 |
| 3.3 Foco 3: Reflexão sobre a prática docente..... | 35 |
| 3.4 Foco 4: Identificação com a docência..... | 39 |
| 4. UM NOVO OLHAR EMERGENTE..... | 46 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 48 |
| 5. REFERÊNCIAS..... | 52 |

INTRODUÇÃO

Ao entrar em uma sala de aula para lecionar pela primeira vez como um professor iniciante, uma estranheza pode ser causada tanto para vai quem vai dar aula que não está habituado estar à frente de uma sala de aula quanto para os alunos que já estão habituados a assistir aulas de professores “experientes”. Para constatar isso basta lembrar seu primeiro contato com a docência. É claro que não podemos generalizar, pois há quem “tire de letra” a primeira aula lecionada, com desenvoltura eficiente e favorecimento e satisfação de quem o assiste.

Os relatos de graduandos em licenciatura sinalizam para fato da prática docente se desenvolver com o decorrer do tempo e que as experiências contribuem para sua formação docente. Essas experiências pode se dar de várias formas como: prática docente em escolas públicas e privadas, aulas particulares, PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), estágios supervisionados, estágios remunerados e a atuação enquanto mediadores espaços de educação não formal. Entretanto, não basta apenas ter prática com a docência, é necessário refletir sobre que foi experimentado e com isso chegar a conclusões e metas futuras, pois nós mudamos a partir de nossas reflexões sobre a prática e com isso atingimos a experiência. A reflexão também ajuda ao universitário a constatar sua identificação com o curso e com a profissão de professor.

Contudo este trabalho ficará restrito a investigação da iniciação a docência de licenciando em física e suas contribuições para o processo de formação docente. Trazemos a ideia de iniciação a docência como a vivência desses sujeitos como professores de ensino médio da rede pública e/ou privada durante a graduação e de fato cursarem o estágio supervisionado. Além disso, buscamos compreender como os estágios supervisionados do curso de física licenciatura contribuem para aprendizagem docente e para os processos identitários de se constituir professor de física. Sendo assim ficam claros os nosso objetivos, sendo eles: (i) Analisar como a iniciação a docência pela via dos estágios supervisionados do curso de física

licenciatura e pela experiência docente na educação básica contribuem a formação docente dos licenciandos; (ii) Compreender se a experiência no estágio supervisionado e a iniciação à docência na educação básica contribuem para o processo de identificação com a docência.

O fator mais importante desta pesquisa é uma melhor compressão da vida acadêmica paralela com a vida docente, se essas atividades simultaneamente contribuem ou não para o processo de formação docente. Se contribuir, como se dá essa contribuição? Se atrapalha, por que atrapalha? Partimos do pressuposto que não há ninguém tão próximo a esse assunto e que possa relatá-lo com tanta propriedade quanto os próprios estudantes que iniciam prática docente durante a graduação seja ela por via dos estágios supervisionados e/ou atuação como professor na educação básica.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Para que se tenha uma melhora na educação básica é necessário que se estude não apenas os processos associados a aprendizagem dos estudantes, como já é feito a muito tempo, mas também estudar e investigar a vida de professores. O estudo sobre a vida profissional dos docentes é pertinente para construir um conhecimento pedagógico e profissional e com isso potencializar o desenvolvimento de novas profissões com vista o desenvolvimento de novos saberes e uma outra cultura profissional. Sobre o contexto histórico desse tipo de pesquisa podemos afirmar que esse cenário de estudos sobre o cotidiano do professor e sua formação se intensifica ao final do século XX no cenário internacional e um pouco mais tarde no âmbito nacional.

Na literatura internacional, os trabalhos de autores como António Nóvoa (1992), Michäel Huberman (1992), Claude Dubar (1997), Ivor F. Goodson (1992), Pierre Dominicé (1990), Franco Ferrarotti (1988), entre outros, ilustram bem essa tendência, oferecendo forte respaldo ao emprego da abordagem biográfica e das histórias de vida na pesquisa educacional. Com análises ricas, predominantemente voltadas à educação básica, e marcados pela consistência metodológica, tais trabalhos despertaram interesse, influenciaram a configuração da produção intelectual brasileira e, para muitos pesquisadores, acabaram tornando-se uma referência. Todavia, segundo Nunes e Cunha (2005), tem-se considerado que, somente a partir da década de 1990, após o advento das discussões acerca do saber docente e do ofício de professor, anuncia-se no Brasil um período de proliferação dos métodos biográficos, com diversos teóricos e pesquisadores apostando em sua qualidade e valor heurístico. (BURNIE, et al, 2007 p. 334)

A emergência desses estudos no cenário educacional potencializou o desenvolvimento de investigações realizadas a partir de narrativas docentes, ou seja, uma reflexão e escrita sobre as experiências docentes. Uma obra clássica e proclamadora, ou seja, pioneira com respeito ao tema desta monografia foi lançada em 1992 por António Nóvoa a partir dessa publicação novos trabalhos e problemáticas foram sendo desenvolvidas com foco na compreensão da docência e dos processos de profissionalização por meio das narrativas. Um trabalho, publicado em 2002 especifica de forma clara e sucinta o que é a experiência e como ela pode

se dar como forma de processo de formação. Essa obra chama-se Notas sobre a experiência e o saber da experiência de Jorge Larrosa Bondía onde ele afirma:

E pensar não é somente 'raciocinar' ou 'calcular' ou 'argumentar', como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. (BONDÍA, 2002 p.21)

Portanto, esse assunto motiva a iniciar uma sondagem das vivências de iniciação a docência de alunos de graduação, no caso desta monografia os estudantes de Física Licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e, por conseguinte levantar hipóteses e resultados sobre: (i) o aprendizado que essas experiências proporcionam aos alunos; (ii) o processo de identificação desses licenciandos com o curso; Ressaltando que o curso de física possui um elevado nível de desistência e entendemos que esse problema pode estar vinculado a insatisfação com a carreira docente ou até mesmo com a vivência docente durante a educação básica na graduação.

1.1 Conceitos de Formação docente

Para Nóvoa (1992, p.18) "Falar de formação de professor, é falar de um investimento educativo dos projetos de escola" e essa citação nos remete aos cuidados quanto a formação de professores. Para que a formação seja de qualidade compreendo que ela deva cumprir etapas essenciais, sendo elas: a formação acadêmica conteudista articulada a dimensões pedagógicas (para que seja constituído saberes da profissão docente, no nosso caso especificamente os saberes profissionais do professor de física) e a iniciação profissional, afinal o fato de conhecer o conteúdo não significa estar apto a lecioná-lo.

Analisando, a partir da minha vivência enquanto estudante do curso de Física Licenciatura percebo que por via de algumas disciplinas o curso potencializa uma

articulação entre as dimensões do conteúdo de física e sua interface com o ensino. Entretanto a iniciação à docência por meio dos estágios supervisionados (disciplina com ampla capacidade de formação dos sujeitos) inicia-se na metade do curso (no quinto período, já que o curso é organizado em dez períodos) considerando, claro, um estudante periodizado sem reprovações ao longo do percurso formativo fato este que é pouco frequente para os estudantes do curso de física licenciatura que possui altos níveis de reprovações nas disciplinas referente aos conteúdos de física e matemática em quase todos os períodos iniciais. Portanto, na maioria das vezes sem generalização, os estudantes começam a vivenciar os estágios supervisionados no final de sua formação e em alguns casos alunos já até iniciaram sua prática docente em redes públicas e privadas sem ter experimentado o estágio supervisionado.

Mas a formação de professores não está unicamente vinculada as disciplinas cursadas no âmbito da universidade, tão pouco a cursos e titulações posteriores a graduação.

[...] aprender a ser professor, não é tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas de transmissão deles. Atualmente o modelo da racionalidade técnica não dá mais conta da formação de professores, mas de se investir numa 'racionalidade prática', onde a aprendizagem deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas. (MISUKAMI 2010, apud SILVA 2002, p. 59)

É claro, que cursos e titulações trazem acréscimo de conteúdo e saberes, mas a formação de professore não se restringe a algo concreto, ela pode se dar por meio de troca de experiências entre professores no ambiente escolar.

A socialização de experiências e de saberes pode se constituir com um processo de formação como afirma Nóvoa (1992, p.32):

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e de formando.

Então o processo de profissionalização de professores não tem um fim, ele acontece enquanto esse sujeito está disposto a compartilhar suas vivências e apropriar-se de outras, e essa troca de experiências muitas vezes acontece no próprio ambiente escolar, por exemplo, nos momentos de planejamento.

Considerando que a profissão professor se faz no exercício da profissão, o planejamento pode ganhar a dimensão de autorreflexão e de análise coletivas das práticas (OLIOZI, 2016, p. 42)

Porém nem sempre isso é possível devido a obrigações que devem ser cumpridas no ambiente escolar como destaca brilhantemente Rangel (2016, p. 22):

É notório que o cotidiano tem sido esquecido, em favor de uma visão sistêmica em que é preciso cumprir o programa (conteúdos, objetivos, metodologias, avaliação) de formação. Essa objetivação tem concorrido para despotencializar os espaços-tempos formativos, enquanto lugar de encontro e socialização de saberes-fazeres docentes no interior da escola.

1.2 Práticas docentes x Experiência

É preciso tomar certo cuidado quando utilizamos a palavra experiência, pois algumas vezes ela é usada de forma equivocada.

Há um uso e um abuso da palavra experiência em educação. Mas essa palavra é quase sempre usada sem pensar, de um modo completamente banal e banalizado, sem ter consciência plena de suas enormes possibilidades teóricas, críticas e práticas. (LARROSA, 2011, p. 4).

Queremos evidenciar a partir da perspectiva teórica sobre a formação docente que assumimos para este estudo e da importância à experiência nos processos formativos que “[...] nós não aprendemos a partir da experiência; nós aprendemos pensando sobre nossa experiência...” (SHULMAN, 1996 apud GONÇALVES, 2013 p.40) Neste trecho estamos interpretando a experiência que Shulman retrata como prática dos sujeitos, porque experiência em si se dá por meio da simultaneidade entre prática e reflexão e a partir de então tem-se as transformações do sujeitos, pois não basta experimentar uma prática para afirmar que se teve uma experiência, mas sim vivenciá-la e refleti-la para que de fato toque o sujeito envolvido e desenvolva alteridade.

[...] o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar. Chamaremos a isso de ‘princípio de subjetividade. Ou, ainda, ‘princípio de reflexividade’. Ou, também, ‘princípio de transformação’. (LARROSA, 2011, p. 6)

Dessa forma é válido a recolha das narrativas dos licenciandos sobre iniciação à docência para evidenciarmos as suas descobertas, estranhamentos, curiosidades, encantos e desencantos, ou seja as representações de suas experiências.

1.3 O estágio supervisionado e suas contribuições

O estágio supervisionado tem grande importância no processo de formação pois neste momento é possível experimentar e desenvolver ações pedagógicas fundamentais nas demandas reais do contexto escolar, possibilitando uma ressignificação dos saberes compartilhado nas diversas disciplinas do curso por meio de uma postura reflexiva-investigativa e, portanto, concluir um repertório de conhecimentos pedagógicos contextualizados.

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. O estágio, então, deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. (PIMENTA e LIMA, 2006, p.20)

Por isso o momento de estagiar não se resume unicamente em colocar em prática os conceitos acadêmicos e pedagógicos, mas também é o momento de descobertas e novidades pois pode ser a primeira vez que o licenciando assume o lugar de professor.

Nesse sentido, percebe-se que os acadêmicos ficam angustiados, mais com os estágios supervisionados, do que com as atividades práticas desenvolvidas durante curso. Ou seja, reportando-se ao comportamento dos alunos na realização do estágio supervisionado, nota-se uma preocupação, além da reflexão sobre a importância do mesmo na formação docente. Vê-se que muitos acadêmicos desenvolvem as atividades do estágio supervisionado com uma facilidade extrema, sem precipitações. Já, outros encaram-no como 'algo de outro mundo', 'desconhecido'. (BORSSOI, 2008 p.03)

Nem todos os alunos conseguem ter uma experiência profissional docente, como professor oficial de uma sala de aula durante o curso de graduação e portanto tem seu primeiro contato com seu futuro legado no estágio supervisionado que é componente obrigatório de toda licenciatura. Mas começar a iniciação à docência a partir do 5º período não seria tardio uma vez que nem todos se identificam com a docência a partir dessas vivências? É importante ressaltar que o curso de física licenciatura possui dez períodos e nem sempre os graduandos conseguem chegar ao 5º período com apenas dois anos e meio de universidade devido às próprias dificuldades do curso de física. Isso não seria prejudicial à formação desse graduando fazendo com que essa vivência aconteça quase que de forma desvinculada a outras disciplinas básicas do currículo? Devemos lembrar que nem todos se adaptam ou se estabilizam enquanto sua realização profissional como professor, como mencionado por Borssoi (2008) no trecho citado.

Nóvoa (1992, p.37) traz uma hipótese que existem professores que desistem da carreira profissional após diversas experiências e outros acontecimentos, segundo o autor “[...] há pessoas que ‘estabilizam’ cedo, outras que o fazem mais tarde, outras que não o fazem e outras ainda que se estabilizam, para desestabilizar logo em seguida.”. O estágio supervisionado pode contribuir para esta vivência ainda da graduação facilitando essa possível estabilização ou desistência da carreira docente.

2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Como método de investigação para a realização desta pesquisa foram realizadas entrevistas narrativas com alunos (e ex-alunos) do curso de física licenciatura. Essas entrevistas tiveram o áudio gravado com o consentimento dos entrevistados e posteriormente passou por um processo de: transcrição, desmontagem dos textos, estabelecimento de relações entre si e captação de um novo emergente abordando a metodologia proposta por Moraes (2003) que sinaliza o desenvolvimento da compreensão possibilitada pela análise textual discursiva (ATD). Cada etapa desenvolvida na ATD será explicitada no item 2.4: Metodologia de análise de dados, que consiste em apresentar de forma sucinta as fases desse processo de análise textual.

Dessa forma a metodologia foi dividida da seguinte nos seguintes tópicos: (i) Delineamento metodológico, onde evidenciamos a natureza dessa pesquisa; (ii) Caracterização dos entrevistados, afim de que o leitor possa ter melhor compreensão sobre as práticas docentes dos sujeitos que apresentaram suas narrativas formadoras de novos emergentes desta pesquisa; (iii) Produção de dados: Entrevistas narrativas, aqui explicitamos a maneira que as entrevistas foram conduzidas a apresentamos a pergunta disparadora para as narrativas; (iv) Metodologia de análise de dados, apresentamos o processo de análise desde a desconstrução do *corpus* até a busca por novos emergentes.

2.1 Delineamento Metodológico

Classificamos essa investigação como pesquisa qualitativa e adotamos como dados para a investigação as narrativas de alunos e ex-alunos do curso de física licenciatura que vivenciaram o estágio supervisionado e/ou a prática docente durante a graduação.

As narrativas, por outro lado, permitem ao pesquisador abordar o mundo empírico do entrevistado, de um modo abrangente (FLICK, 2009, p.164).

Após a coleta de todas as narrativas interpretamos os dados por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Durante esse processo de ATD buscamos no *corpus* as evidências de fatos que colaboram para atingir os objetivos da investigação mas também de fatos que podem de alguma maneira emergirem aos objetivos, ou seja, extrapolar o sentido do que foi narrado com o nosso entendimento sobre o que foi dito, de acordo com Moares que diz (2003, p. 192) “esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz.”

2.2 Caracterização dos entrevistados

Foram entrevistados para o desenvolvimento dessa pesquisa sete (07) sujeitos, sendo eles alunos e ex-alunos do curso de física da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Todos os entrevistados deveriam ter exclusivamente práticas docentes em estágio supervisionado e/ou prática como professor da educação básica (lecionando física). Os sujeitos da pesquisa receberam aqui nomes fictícios para mantermos, de forma ética, o anonimato. A seguir, apresento um quadro que caracteriza todos os colaboradores dessa investigação, na respectiva ordem em que foram entrevistados, com respeito as suas práticas durante a graduação e sua atual formação acadêmica.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos da Pesquisa

| Nº | Nome fictício | Formação acadêmica | Prática docente vivenciada durante a graduação |
|----|---------------|---|--|
| 01 | Tiago | Aluno de física licenciatura | <ul style="list-style-type: none"> • Aulas de Reforço; • Substituição; • Professor de ensino médio em escola privada; • Estágio supervisionado; |
| 02 | Sérgio | Aluno de Física Licenciatura (ex-aluno de Física Bacharelado) | <ul style="list-style-type: none"> • Professor de cursos preparatórios da rede privada para ensino fundamental II; • Professor da rede pública estadual para o ensino médio; • Estágio supervisionado; |
| 03 | Leonardo | Professor graduado em Física Licenciatura e atual mestrando em Ensino de Física | <ul style="list-style-type: none"> • PIBID; • Aulas particulares; • Aulas na rede pública estadual; • Monitor em espaço educação não formal; • Estágio supervisionado; |
| 04 | Alan | Professor graduado em Física Licenciatura e Mestre em Ensino de Física | <ul style="list-style-type: none"> • Professor de ensino médio em escolas públicas e privadas; • Estágio supervisionado; |
| 05 | Francisco | Aluno de Física Licenciatura (ex-aluno de Física Bacharelado) | <ul style="list-style-type: none"> • Professor de reforço; • Professor de cursos preparatórios da rede privada para ensino fundamental II; • Professor de curso preparatório para o ensino médio voluntário; • Professor de ensino fundamental II e médio da rede privada; • Estágio supervisionado |

| | | | |
|----|--------|---|---|
| 06 | Mateus | Professor graduado em Física Licenciatura e atual estudante de mestrado acadêmico em Física | <ul style="list-style-type: none"> • Estágio supervisionado; |
| 07 | Emilly | Aluna de Física Licenciatura (ex-aluna de Física Bacharelado) | <ul style="list-style-type: none"> • PIBID; • Monitora em espaço de educação não formal; • Aulas de reforço; • Professora de ensino médio da rede pública; • Estágio supervisionado; |

2.3 Produção de Dados: Entrevistas Narrativas

Com o intuito de atender aos objetivos dessa investigação trazemos como procedimento de produção de dados a coleta das narrativas (de forma individual) dos licenciandos de física que estivessem cursando ou já concluíram o estágio supervisionado. Além disso, evidenciamos as narrativas de licenciandos e professores já formados que já tenham assumido regência como professor de física durante a graduação. Será válida toda reflexão feita sobre a iniciação à docência buscando assim:

[...] o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar. (QUEIROZ 1988 apud BURNIE 2007 p.345)

Consideramos que ao proporcionar aos sujeitos que narrem suas experiências além de colaborar para a execução do projeto também ajudará no próprio processo de reflexão do licenciado e do professor e portanto permite a reconstrução de saberes do sujeito. Isso porque as narrativas provocam mudanças no modo como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros, desse modo possuem perspectiva emancipatória (CUNHA 1997).

A entrevista narrativa pode ser feita da seguinte forma:

[...] Solicita-se ao informante que apresente, na forma de uma narrativa improvisada, a história de uma área de interesse da qual o entrevistado tenha participado (...) a tarefa do entrevistador é fazer com que o informante conte a história da área de interesse em questão como uma história consistente de todos os eventos relevantes, do início ao fim. (HERMANNNS, 1995 p.183 apud FLICK)

Para atender as expectativas apresentadas uma pergunta gerativa de narrativa, também denominada questão disparadora, foi desenvolvida para que os sujeitos iniciassem o processo de narração. A questão gerativa foi a seguinte:

Quadro 2 – Questão disparadora

Gostaria que você me relatasse quais contribuições a iniciação a docência trouxe (ou tem trazido) para sua formação enquanto professor de Física. Uma boa forma de fazer isso seria começar por sua primeira experiência na sala de aula, seja por via dos estágios supervisionados ou pela prática como professor em redes públicas e privadas. Pode falar de suas mudanças com o decorrer do tempo, se essas experiências contribuíram ou não para seu processo de formação e sua própria identificação com o curso. Fique a vontade e leve o tempo que for preciso para relatar tudo que julgar necessário, inclusive os detalhes porque tudo o que tem a dizer é importante para mim.

Todas as entrevistas foram conduzidas por mim e por meio de apenas uma questão gerativa. Entretanto, para atender ao critério de fluidez da história narrada por cada sujeito ao longo da entrevista me ative em respeitar alguns pressupostos.

Se o entrevistado iniciar uma narrativa após essa pergunta, é crucial para a qualidade dos dados desta narrativa que ela não seja interrompida nem obstruída pelo entrevistador. [...] Ao contrário, o entrevistador, na qualidade de ouvinte ativo

deve sinalizar (por exemplo, com 'hmmms') sua empatia com a história narrada e com o a perspectiva do narrador. (FLICK, 2009, p.166).

2.4 Metodologia de análise de dados

Depois da coleta das narrativas e da transcrição das mesmas iniciamos o processo ATD dividido nas seguintes etapas: (i) unitarização, (ii) categorização e (iii) captação de um novo emergente, buscando, portanto uma dimensão interpretativa por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES, 2003). A transcrição foi possível devido à utilização de um gravador de áudio durante as entrevistas com a autorização do entrevistado.

A unitarização trata-se da desmontagem do corpus, ou seja, busca-se em toda a narrativa, uma a uma, o que é relevante para atingir os objetivos da investigação e, portanto o que pode ser considerado como um dado para a pesquisa. A desmontagem do corpus foi um momento de rever todas as entrevistas e resaltar as partes mais pertinentes com o objetivo de sanar as questões propostas a serem estudadas neste trabalho. Dando continuidade a ATD seguimos para o processo de categorização. Na categorização, também chamado de estabelecimento de relações, o processo de unitarização feito anteriormente foi fundamental, pois possibilitou o aproveitamento do texto de forma fragmentada e com isso foi possível criar categorias (ou focos) para sistematizar as compreensões que as diferentes narrativas apresentam em comum. A categorização consiste em vincular as diferentes narrativas. Por fim, após a unitarização, a categorização a ATD é finalizada com a captação de um novo emergente. Esta última etapa foi realizada na intenção de estabelecer uma auto-organização que chamamos de metatexto. O metatexto em si é o fechamento de todas essas análises, e ele é trazido após a apresentação de cada foco na seção 4. Um novo olhar emergente. Neste momento é feito uma análise qualitativa dos dados que não seja de forma meramente

superficial e sim uma análise profunda, que traz novas compreensões emergentes obtendo novos significados para o corpus analisado.

3. CATEGORIZAÇÃO E SEUS SIGNIFICADOS

Para categorizar os dados é necessário restringir as partes do *corpus* em focos como chama Piratelo, Passos e Arruda (2014) a fim de significar e compreender as diferentes narrativas. Para definir quais seriam nossos focos retomo nesse momento os objetivos desta pesquisa:

- A. Analisar como a iniciação a docência pela via dos estágios supervisionados do curso de física licenciatura e pela experiência docente na educação básica contribuem a formação docente dos licenciandos.
- B. Compreender se a experiência no estágio supervisionado e a iniciação a docência na educação básica contribuem para o processo de identificação com a própria docência.

Portanto agora busco evidenciar de acordo com as narrativas dos entrevistados como prática docente durante a graduação para o aluno de Física Licenciatura de acordo com os objetivos explicitados anteriormente. Sendo nossos focos (categorias): Foco 1 – Reconhecimento da importância da disciplina Estágio Supervisionado; Foco 2 – Contribuição para aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de ensino; Foco 3 – Reflexão sobre a prática docente; Foco 4 - Identificação com a docência;

3.1 Foco 1: Reconhecimento da importância da disciplina Estágio Supervisionado

Neste foco apresento os relatos em que os entrevistados destacam o quanto importante é a disciplina de estágio supervisionado para o curso de física não apenas na sua prática nas escolas, mas também nos debates de sala de aula na

universidade. Eles relatam suas práticas vividas e suas mudanças com o decorrer do tempo devido ter cursado a disciplina. O primeiro entrevistado relata que:

“Quando eu estava dando aula sem a perspectiva do estágio eu não sabia se eu estava fazendo certo ou errado, vamos dizer certo ou errado entre aspas né... vamos dizer que pra mim eu estava fazendo o melhor que eu podia com o grau de liberdade que eu tinha que era quase zero.” (Tiago).

Neste caso o licenciando iniciou-se a docência sem ter vivenciado o estágio e de acordo com sua narrativa isso lhe implicou muitas dificuldades para conduzir as aulas e que, além disso, a escola não lhe concedia uma liberdade para que tentasse mudar seus métodos de ensino. Isso evidencia que não apenas o estágio supervisionado (mais várias disciplinas pedagógicas) são fundamentais para os alunos do curso de física que estão acostumados com aulas meramente expositivas e sem diálogos. As orientações discutidas nessas aulas demandam para uma maior interatividade com os alunos (futuros professores) e com isso uma melhor formação profissional. Podemos citar como disciplinas destaques em contribuições para o processo de formação docente: Estágio supervisionado, Didática, Planejamento, recursos de ensino e práticas pedagógicas (PRPP) e Pesquisas e práticas pedagógicas do ensino de física (PPP). Estas disciplinas abordam assuntos presentes no cotidiano escolar e acolhe as experiências trazidas pelos sujeitos, além disso, são conduzidas de uma forma dialogada tornando-se aulas extraordinárias para esses licenciandos divergindo das outras disciplinas obrigatórias cursadas ao longo do curso. Cabe ressaltar que todas as disciplinas citadas acima também são lecionadas por professores de física.

O segundo entrevistado, ex-aluno do curso de Física Bacharelado e atual aluno do curso de Física Licenciatura relata com muita veemência e clareza as dimensões discutidas nesse parágrafo.

“[...] me levou a perceber que é bom conhecer certas matérias que antes eu taxava como perda de tempo que são as didáticas, como todo aluno do bacharel... ‘ah matérias didáticas são perdas de tempo!... pedagogia...’ mas são coisas interessantes pra conhecer,

pra pensar, pra repensar esse meio, essas ideias da educação em si[...]”(Sérgio).

O terceiro entrevistado reforça:

“[...] só no estágio mesmo que eu comecei a ter noção mesmo de como a teoria de educação poderia ter reflexo na sala de aula. O primeiro estágio que foi só de observação, foi bom porque você pode ver o professor trabalhando e você vê as outras práticas que os outros faz (sic), você faz também mas não tem tempo pra pensar se aquilo realmente está funcionando, então você tem tempo de ver os alunos enquanto eles estão tendo aula você que realmente em vários momentos eles estão ali fisicamente mas mentalmente não estão. (Leonardo)

O quarto entrevistado, aqui chamado de Francisco, destaca o estilo da aula adotado para as disciplinas de estágio e didática, que eram executadas de maneiras flexíveis e dinâmicas abordando assuntos que favoreciam seu crescimento profissional, indo além dos conteúdos.

“[...] essas experiências de estágio e didática que eu tive elas contribuíram mais para construção... do que? A construção de uma organização que eu tinha citado antes... pauta, planejamento de aula, postura do professor em relação aos alunos... e toda vez que nós tínhamos esses encontros as discussões nunca eram engessadas, eram bem dinâmicas, os assuntos eram mais variados... lógico que tinha um tema que já era ensaiado no começo das aulas. Essas contribuições.. sim! Me favoreceram muito! Muito mesmo!” (Francisco)

Para os sujeitos entrevistados o estágio supervisionado vai além de um método de aprender como ser professor ou observar a prática do outro na sala de aula. O estágio nos possibilita a mudanças e ele nos remete a vivenciar a prática do outro dentro da nossa própria prática ainda como estudante, com isso incentiva as reflexões e a partir de então temos a experiência e modificamos o nosso eu, pois de

acordo com Larrosa (2002) “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” Como também afirma o professor Alan.

“[...] Então eu tive essa experiência do estágio e ela foi muito produtiva, e quando eu voltava do estágio para a sala de aula eu sempre queria aplicar alguma coisa daquela. O mais interessante que nós não aprendemos maneiras nas aulas de estágio, nós não aprendemos regras, leis... nós desenvolvemos alternativas.” (Alan)

A aluna Emilly destaca não apenas a importância do estágio supervisionado durante a graduação em termos de construir a experiência como também de influência em sua profissão e a possibilidade de vivenciar mais momentos do que quando se estar em uma sala de aula como regente de classe.

“Então eu acho que essa experiência durante a graduação é totalmente necessária e importante pra você ter um norte, ter uma direção na sua carreira profissional de modo geral, até porque o estágio te permite experiências mais diferenciadas do que a própria sala de aula porque tem mais variedades na atividades...” (Emilly)

Em todas as narrativas fica evidente o reconhecimento dos entrevistados da importância da disciplina de estágio supervisionado e as contribuições que ela pode trazer para formação de professor, por exemplo: (i) melhor entendimento sobre o ambiente escolar com respeito a: semana de provas, pautas, recuperação, recuperação paralela, PAEBES (Programa de Avaliação Básica do Espírito Santo), entre outras atividades escolares; (ii) reflexões sobre a própria prática; (iii) reflexões sobre a prática do outro professor; (iv) mais propriedade dos assuntos cotidianos escolares para discutir nas matérias pedagógicas como: evasão escolar, inclusão, indisciplina dos alunos, interdisciplinaridade, métodos de ensino, dentre outros; (v) incentivo a vincular teoria e prática dos conteúdos de física, pois muitas vezes os licenciandos estão habituados a aulas meramente expositivas e sem nenhuma

contextualização. Além disso, há uma quebra de paradigmas existente quanto a importância das disciplinas pedagógicas principalmente para quem já leciona a muito tempo. Alguns alunos não consideravam a pertinência do estágio supervisionado para seu processo de formação. Uma evidência disso é o relato do professor Mateus.

“[...] uma coisa interessante que no curso de física quando a gente não está no período de fazer estágio, quando a gente está antes de fazer o estágio, a gente fica se perguntando pra que cinco disciplinas de estágio? Pra que tantas horas gastas no estágio? É uma pergunta que a maioria dos estudantes de física fazem... E você só entende o porquê quando você está fazendo essas disciplinas e melhor que isso você acaba vendo que aquilo era extremamente necessário, e às vezes até se pergunta... porque não são mais horas?” (Mateus)

Portanto, diante de todas essas narrativas, fica evidente a importância da disciplina de estágio supervisionado para o processo de formação de professores de física e como ela propicia aos sujeitos a mudanças de seus hábitos e pensamentos com respeito a profissão docente. Independente se esse licenciando já atua como professor ou não, o estágio traz uma ressignificação para suas práticas docentes fazendo-se necessário e proclamador de mudanças até mesmo para aqueles que já possuem alguma “experiência” colocando em ação a resiliência dos sujeitos, ou seja, o sujeito busca maneiras para adaptar-se ou adaptar suas práticas a partir das dificuldades que ele encontra.

3.2 Foco 2: Contribuição para aprendizagem e desenvolvimento de estratégias de ensino

Neste foco discutiremos não apenas o estágio supervisionado, mas também a prática como professor durante a graduação em escolas da educação básica na perspectiva de evidenciar como a iniciação a docência contribuiu para a

aprendizagem de métodos educacionais e no desenvolvimento de estratégias de ensino.

Quando um professor entra em sala de aula para iniciar sua prática docente, seja esse sujeito já formado ou licenciando, ele irá experimentar pela primeira vez com é estar no lugar oposto em que ele sempre esteve, ou seja, irá mudar o seu referencial de aluno para professor. Essa situação trará para ele novas vivências, novas reflexões e, portanto novas experiências, contudo o produto dessa ação pode ser tanto positivo no sentido enriquecedor de autoestima quanto negativo com insegurança e incerteza de suas ações como professor como narra Tiago.

“Então nos estágios eu vi que nem tudo estava perdido né... e aí nas discussões... nas idas na escola com Alan... vi tudo que o Alan, Vicente e outros professores desempenharam na escola... que eu vi que a escola era aberta a interdisciplinaridade... pow (sic) depois que eu vi o professor de biologia indo na aula de física falar de olho para se falar sobre lente... um professor universitário ir lá e discutir problemas de visão com os alunos, discutir as perguntas que eles fariam (perguntas relacionadas a um projeto realizado em parceria com instituições com deficientes visuais)... então isso não era uma coisa que entrava na minha cabeça cinco meses antes... três meses antes...nunca achei que algo assim poderia ser feito, não que eu tivesse perdido a fé e que todas as escolas são horríveis mas eu perdi a confiança no meu trabalho, eu na época achei que eu não seria capaz de fazer...” (Tiago)

O relato de Tiago é de um licenciando que não tinha convicção a respeito do trabalho que tinha realizado em uma escola como docente de física para alunos de ensino médio de uma escola privada e com isso sua autoestima e crença em seu potencial como professor estava comprometido devido essa experiência negativa

como docente antes do estágio supervisionado. Porém depois que iniciou os estágios supervisionados ele ressignificou seus ideais, refletiu sobre sua prática e tornou a acreditar em si mesmo reconstruindo sua formação. Fato este instituído com essencial para a formação, pois de acordo com Nóvoa (1992, p.13): “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.”

Contudo nem sempre a primeira experiência docente é negativa, o entrevistado Sérgio diz que foi através da dificuldade que conseguiu aprimorar sua postura como professor e viu a necessidade de desenvolver novas estratégias para suas aulas.

[...] eu acabei pegando uma turma de primeiro ano do ensino médio que tinha um aluno surdo, só falava LIBRAS, esse aluno surdo tinha dificuldade em leitura, aí com isso eu comecei a me engajar, trabalhar junto com o intérprete do aluno, com os novos meios para ajudar esse aluno, fui me engajando com: preparação de aulas... com cuidado na aula que eu deveria ter... como me comportar... Essa experiência me trouxe muito a questão de como que era importante para ser um bom professor o que eu tinha que pensar, e com essa experiência do aluno especial me dá uma ideia diferente do que é ser professor[...](Sérgio)

Estar presente outras aulas em que o sujeito não é o professor regente e nem o aluno que assiste às aulas para absorção de conteúdos, deixa o estagiário/universitário sem o temor da obrigação de obtenção de notas (ou aprovação/reprovação) e sem a preocupação de conseguir lecionar de um conteúdo diante de uma classe. O estagiário está naquela sala única e exclusivamente para aprender, não através do que o professor regente que explica em frente a sala mas sim com o decorrer de todo o contexto vivido e com as discussões que são geradas nas aulas presenciais do estágio na universidade. No caso de licenciados que atuam como professor e fazem o estágio de forma paralela, alguns estudantes enxergam

esse momento com um espaço de formação e de mudança de suas práticas. Esse espaço de acordo com Oliozi (2016, p.40) é sim um momento de formação pois:

[...]a formação pode ser compreendida como um processo continuado que não se restringe à preparação inicial para o exercício da profissão, nem um processo que termina com a certificação, mas, que ocorre na própria dinâmica do trabalho do professor e ao longo da carreira. O espaço-tempo de reflexão partilhada se constitui no cotidiano das escolas.

A narrativa do professor e Mestre em Ensino de Física Alan destaca que as contribuições do estágio não foram apenas durante seu curso, pois ele ainda utiliza métodos de ensino que ele vivenciou ainda em sua graduação afirmando em sua fala que o estágio contribuiu e ainda tem contribuído em suas atividades docentes atuais.

“[...] a gente ia vendo a evolução dos outros e tentando aplicar o que o colega fazia numa unidade de ensino com complexidade... eu lembro, por exemplo, que um colega fez sobre torque né, sobre movimento de rotação... torque e alavanca... e ele foi e apresentou pra gente lá e tal... (sic) levava e apresentava... e eu vi aquilo... e comecei a reproduzir aquilo... então até hoje quando eu vou falar de torque e alavanca eu uso a sequencia didática que ele fez... não foi uma disciplina que a gente fez pra conseguir nota, foi uma coisa que a gente fez porque estávamos com necessidade, a gente tinha visto a necessidade de algum tipo de mudança, então a gente falou ‘vai ser aqui e tal...’(sic) .E o estágio contribuiu pra isso, então realmente contribuiu... tem contribuído!” (Alan)

Ou seja, tanto a prática como docente quanto a vivência do estágio contribuem para o desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem.

“Foi ali que eu conheci várias teorias de aprendizado (sic), não todas é claro! que não tem como... mas as que eu criei afinidade e uso

foram as que conheci no estágio e pude também praticar e estudar sobre elas e também discutir na aula como o professor e outros colegas também. Então se eu cheguei na sala um pouco mais bem preparado, ou seja, não repetindo somente o que eu vivi foi por causa do estágio.” (Leonardo)

Consequentemente, tanto a prática como professor quanto a vivência do aluno no estágio são capazes de incentivar a aprendizagem e o desenvolvimento de novas metodologias educacionais através da experiência vivida simultaneamente com outras disciplinas pedagógicas obrigatórias cursadas na universidade. Assim afirma Francisco em sua narrativa.

“[...] os cursos de estágio, de didática, de recursos né... e práticas pedagógicas também... não focavam no quesito conteúdo mas na preparação desses assuntos, nos estudos de elaboração de práticas investigativas, de práticas expositivas... é... tentar trabalhar os dois, tentar ver a construção de uma avaliação coerente com a sua aula...né... o que é melhor para o aluno, o entendimento que a avaliação é uma avaliação pro meu trabalho em relação esses alunos, que que esses alunos tem do que eu passo pra eles né... o mínimo do que eles absorveram do que eu passei pra eles...Não como uma ferramenta de separar quem é capaz de ir para uma série seguinte ou quem vai reprovar... Hoje eu não penso assim.” (Francisco)

Contudo nem sempre a importância do estágio supervisionado feito na escola com o *feedback* na universidade é visto rapidamente por quem o exerce como algo útil e produtivo. Alguns sujeitos só reconhecem tal importância após tê-lo concluído e iniciar a prática, como pode ser observado na narrativa de Mateus, que no primeiro foco, inclusive, levanta a questão (após ter concluído o estágio) porque não é dedicado mais tempo a essa disciplina? E agora nesse segundo foco ressalta a importância dessa disciplina.

“E uma coisa que eu achei interessante nesse período foi que nessa disciplina de estágio supervisionado tinha momentos em que eu não estava em sala de aula mas que a gente fazia algumas atividades que a princípio a gente não via como aquilo poderia ajudar nessa

prática, eram umas atividades de você preparar alguma coisa com um ensino por investigação, por exemplo, naquele momento parecia não ser tão importante porque é uma atividade fora da sala de aula né... então naquele momento a princípio não fazia sentido... Mas depois de formado quando eu fui para a sala de aula como docente, mesmo, aí deu para verificar o quanto essas atividades eram proveitosas, eram úteis de fato, porque existe pessoas atrás disso né... pensando a respeito dessas novas técnicas de ensino né... existe pesquisa pesada em cima disso. Então você não utilizar uma nova técnica, alguma coisa desenvolvida é até um retrocesso, acho que a partir do momento que você passa a utilizar essas ferramentas você acaba vendo que elas são realmente muito uteis no processo de ensino.” (Mateus)

Esse fato evidencia que os licenciandos que experimentam o estágio supervisionado e a prática docente com simultaneidade atingem um melhor aproveitamento de seu curso por atingirem a compreensão da necessidade dessas experiências pelo fato de já está em sala de aula e esse aproveitamento vai aumentando com o decorrer do tempo, com a evolução de seus saberes, aperfeiçoamento de suas práticas e atitudes, como diz Emilly:

“[...] é lógico que com um tempo eu fui me aperfeiçoando, fui aprendendo a superar as dificuldades em sala de aula... hoje eu vou pra sala de aula muito mais tranquila do que quando eu comecei, eu já tenho uma certa experiência pra lidar com os alunos, pra poder saber agir em determinadas situações que antes eu era pega de surpresa, então agora eu já consigo contornar melhor os problemas que eu enfrento na sala. E aos poucos a gente consegue também criar estratégias pra obter resultados melhores no rendimento de alunos interessados.” (Emilly)

Enfim, é notório em todos os relatos até aqui apresentados que a iniciação a docência ainda durante a graduação atrelada ao estágio supervisionado propicia aos sujeitos que o fazem, um progresso com respeito aprendizagem e desenvolvimento para estratégias de ensino, assunto este tratado nesse foco. Alguns licenciados tem a percepção da significância dessa prática assim que a fazem, entretanto outros só a descobre mais tardiamente. O importante é que cedo ou tarde essas circunstâncias causam inquietação nesse sujeito e provocam neles a mudança de atitude no seu

método educacional pois, “A mudança educacional depende dos professores e de sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.” (Nóvoa, 1992 p. 17).

3.3 Foco 3: Reflexão sobre a prática docente

A experiência é de acordo com Larrosa (2002, p.21) o que acontece conosco e com o meio em que estamos e que de alguma forma modifica nosso meio, assim ele afirma “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” Esse trecho nos remete a pensar que a experiência só é experiência se ela te tocar, te modificar, te inquietar... Experiência não é prática empírica. Isso significa que viver uma prática não é ter experiência se essa prática não te tocou. Mas o que leva a prática a nos inquietar e tocar? De acordo com Larrosa (2002, p.27) “Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece.” Portanto é preciso dar sentido ao que nos acontece e é preciso fazer reflexões do que é vivido, e então podemos potencializar os saberes da experiência. Nesse foco discutiremos sobre aquilo que levou os entrevistados a adquirirem sua experiência, ou seja, iremos relatar e discutir a reflexão sobre a prática docente.

“[...] até que chegou um momento perto da época que eu saí da escola que eles falaram que eles não estavam entendendo nada! Que eles ficaram, acho que tipo (sic), um mês sem entender o que eu estava falando... e naquilo ali eu parei pra pensar... entendeu?... o que que eu estava fazendo?” (Tiago)

Este primeiro relato mostra que o licenciando teve de fato uma experiência. Alan é um licenciado que começou a dar aulas sem frequentar as aulas de estágio e por consequência ele teve muitas dificuldades para lidar com o professorado isso fez com que ele refletisse o que estava vivenciando. Essa reflexão levou esse professor a buscar novas metas para sua vida acadêmica e profissional, alguns estudantes aproveitam essas reflexões para avançar em sua carreira assim com Sérgio.

“Comecei dar aula, ganhar dinheiro... ia pra lá dava aula... aquele tradicional só pelo dinheiro... não tinha muito assim... tava até meio indeciso quanto ao curso e quanto ao seguimento de trabalho. Aí nesse primeiro ano fui um péssimo professor, sem planejamento, sem pensamento, bem tradicional, bem arcaico... Que que eu fiz naquele ano? Foi algo tipo assim... que eu não sei... agora quando eu olho pra lá é completamente diferente. Hoje em dia eu tenho uma visão completamente diferente daquilo, então foi esse crescimento que me trouxe, trouxe uma visão diferente do que que é educação (sic), de pensar o que que é ser professor (sic) e como me relacionar com os alunos, o que tenho a passar com os alunos.” (Sérgio)

A narrativa de Sérgio deixa evidente que o licenciando sofreu mudanças com o decorrer do tempo e que está satisfeito com essas mudanças, ele relata também que ainda reflete sobre o que ele fazia e repensa ações desenvolvidas anteriormente. Isso também aconteceu com o licenciando Leonardo, entretanto ele diz que antes da perspectiva do estágio quando ele iria lecionar suas aulas ele repetia o que tinha vivenciado nas aulas que assistia, mas depois do estágio supervisionado ele teve novas formas de trabalhar.

“[...] eu sempre ia pensando no que eu vivi que é: matéria, dever, passa lista, passa prova, no máximo dá um acompanhamento ali pra quem vem perguntar, mas nenhuma ferramenta diferente. E aí com o que eu vim aprendendo durante os estágios e na realização da intervenção aí eu tinha mais armas a disposição, quebrou aquela mentalidade de dar o currículo inteiro, chutar pra dizer que completei.... então se eu não repeti as práticas que eu vivi foi por causa do estágio, por ter aprendido novas prática lá.” (Leonardo)

Portanto, a prática que Leonardo teve o levou a reflexão e a conclusão que ele não queria ou deveria repetir, generalizadamente, para seus alunos aquilo que ele tinha vivenciado enquanto estudante. Afinal ele poderia apenas ter aprendido e não ter aplicado o que aprendeu em suas aulas, porém o que ele viveu o tocou e o fez mudar de atitudes. Esse fato nos leva a refletir sobre a maneira que o processo de

formação está passado para os estudantes de física licenciatura, se um licenciando assume que não quer repetir aos seus alunos o que ele vivencia ainda como estudante podemos nos perguntar: será que não há algo de errado com esse processo de formação? Preocupante, não é verdade? A realidade atual revela que essas contribuições adquiridas através das reflexões geradas pelas disciplinas pedagógicas modificam e influenciam no processo de formação como um todo e também traz resultados após a conclusão dessas disciplinas. Assim como o licenciando Francisco que reforça:

“Hoje se você for comparar as minhas atitudes, o meu comportamento inclusive no passar a matéria com os alunos enquanto eu não tinha essa experiência com a licenciatura a diferença é enorme... é gritante. Entendeu?!” (Francisco)

Mateus relata a relevância que teve para si estágio supervisionado e revela suas conclusões quanto sua vida profissional através das reflexões que pode fazer.

“[...] foi uma das melhores disciplinas que eu cursei no curso de física. Foi uma coisa que me deu base para trabalhar com a docência e realmente fez diferença no tipo de professor que eu sou hoje.” (Mateus)

Assim como Emilly narra que as experiências docentes foram essenciais para o trabalho que ainda desenvolve:

“[...] eu acho que esse tempo que eu tô na sala de aula e as experiências que eu tive anteriormente foram cem por cento importante para o trabalho que eu desenvolvo até o momento... porque foi a partir dessas experiências que eu pude comparar meu trabalho, o efeito do meu trabalho, os resultados, se estava dando certo ou não estava...” (Emilly)

A reflexão da própria prática docente é sem dúvida um fator contribuinte para o processo de formação, não apenas enquanto graduando, mas também como professor em constante formação. Assim relata Alan:

*“Minha experiência docente, ela, implicou em muita mudança que é a questão de pensar a própria prática né...a práxis. Tá toda hora avaliando né... avaliando a minha prática não a do aluno só, mas a minha prática, na avaliação professor aluno eu avalio também a minha prática, da maneira que dou aula, se tá bom, esse tipo de questão, esse tipo de fala, se dei esse exemplo não ficou legal... eu uso outro exemplo... Então é um constante repensar né da prática.”
(Alan)*

A narrativa de Alan destaca que o professor mesmo já estando formado pode passar por modificações quando esse exercita práxis. Que por isso vive-se em constante transformação, pois é um exercício de investigar e ressignificar nossas práticas.

Contudo a reflexão sobre a prática docente, tema desse foco, deve ser constante na vida de professores, pois desta maneira potencializamos nosso processo formativo no sentido que torna o próprio professor que executando a práxis não estaciona sua postura educacional.

3.4 Foco 4: Identificação com a docência

O curso de física é um curso com alto nível de desistência na nossa universidade, uma série de fatores podem estar vinculados a essa problemática e uma delas pode ser a falta de identificação do universitário com o curso e com a docência, Huberman (2013, p. 39) ao apresentar uma discussão sobre o ciclo de vida dos professores destaca que o início da docência pode trazer o choque do real, ou seja, “a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante,

a preocupação consigo próprio, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula[...].”A experiência docente vivida por um graduando pode proporcionar a esse licenciando um incentivo a dedicar-se as disciplinas que estão sendo cursadas no sentido de articular elementos da prática pedagógica e do cotidiano escolar aos conhecimentos da Física e educacionais socializados ao longo do curso. Além disso, o licenciando poderá refletir se realmente deseja seguir a profissão que almejava antes de finalizar a graduação. A atuação como o professor de Física ainda durante a graduação pode de fato ajudar ao aluno ter um melhor desempenho nas aulas e maior dedicação pelos estudos uma vez que ele tenha certeza que deseja isso para seu futuro.

“[...] eu já não estava nem gostando do que eu estava fazendo, não estava gostando até de dar aula... comecei a repensar todas as minhas perspectivas de curso, mudar de curso... de repente ir pro bacharel... fazer mestrado na área acadêmica e etc... pra mim já estava traçado que eu queria fazer licenciatura e fazer mestrado na licenciatura e etc... mas eu lembro bem... quando eu saí da escola eu não tinha mais nenhuma perspectiva de continuar sendo professor!” (Tiago)

A primeira narrativa é de um licenciando que iniciou a prática docente antes de cursar as disciplinas de estágio supervisionado, o estudante teve grandes dificuldades com a iniciação em sala de aula e chegou a pensar que não queria mais a docência para sua vida profissional embora tinha feito planos para seguir a carreira na área educacional. Isso evidência que uma experiência docente pode se constituir um fator decisivo para que o licenciando desista de sua graduação. Mas no caso de Tiago, após ter vivido essa prática ele começou cursar as disciplinas de estágio supervisionado e a partir de então conseguiu vivenciar novas práticas e fazer novas reflexões o que contribuiu para sua permanência na licenciatura. Tiago teve duas práticas distintas e ambas tiveram influência sobre seus pensamentos, reflexões e atitudes.

Talvez situações como essa que ocorram com Tiago poderiam ser evitadas se o estágio supervisionado fosse cursado no início da licenciatura e não no percurso final da graduação. O professor Leonardo traz essa hipótese em sua narrativa.

“A gente fez essa discussão lá de... o estágio vir mais cedo porque você chegar pra fazer um estágio de algo que você já faz oficialmente num faz sentido nenhum né?! Mas tudo bem que você sempre tem algo a aprender né... [...] Então... assim... acho que realmente poderia ser feito o estágio vim mais cedo. [...]E depois iniciar a prática, as vezes o cara ta alí em dúvida...e também apresentar né falar... olha sala de aula é isso aqui... a realidade é essa... não deixar o cara chegar no final do curso né e terminar só por terminar sem o intuito de continuar na profissão, porque depois vai ter feito um curso e não vai ter o retorno que é um investimento público também que alguém não vai dar retorno pra sociedade e também seria uma forma de apresentar a realidade e aos que quiserem continuam ou não né...espero que a maioria né...”
(Leonardo)

Alguns alunos mesmo identificando-se com a docência afastam-se por algum tempo das salas de aula, mas quando o sujeito almeja a profissão fica evidente em suas falas, como no caso do mestrando Mateus:

“Na realidade eu me afastei um pouco da sala de aula pra poder começar o mestrado mas essa experiência que eu tive foi fantástica e em breve já estarei dando aula de novo né... de volta as salas de aula e com certeza continuarei aplicando o que eu aprendi...”
(Mateus)

Há também aqueles que primeiro se identificam com a docência que acaba influenciando na opção do curso de graduação como o caso de pessoas que migram do curso de física bacharelado para o curso de licenciatura devido a prática docente vivenciada antes mesmo de estar em um curso de licenciatura.

“[...] com diálogo e conversas de trabalho, comecei a perceber que eu precisava melhorar minha formação e foi aí que eu tomei a decisão, ficar no curso de licenciatura, fazer a licenciatura e me formar na licenciatura. Então foi a experiência docente que me fez querer ficar na licenciatura.” (Sérgio)

A narrativa de Sérgio é de um licenciado em física ex-aluno do bacharelado, que assume que a experiência docente, ou seja, a prática refletida, e os resultados que obtinha com seu trabalho o tocou e o fez querer mudar de curso. Além disso, outro fator que contribuiu para a mudança de curso foi a percepção da necessidade de uma melhor formação para potencializar o desenvolvimento profissional. Assim como o licenciando Francisco, também ex-aluno do curso de física bacharelado reforça:

“Eu entrei no curso de física bacharelado no ano de 2008 e minha experiência como docente começa em 2009, eu entrei numa escola que trabalhava reforço né, com alunos de ensino fundamental II e eu trabalhava com a área de matemática. No decorrer do tempo eu comecei a pegar alunos do ensino fundamental II que são alunos do 9º ano e alguns do ensino médio e aí eu comecei a fazer esse reforço na área de física. No ano de 2010 eu fiz uma transição desses cursos de reforços para cursos preparatórios voltados também pra alunos do ensino fundamental II né... os cursinhos Pré-UFES, conhecidos aqui na grande Vitória. De lá pra cá eu... nos cursinhos eu tive muitos resultados bons, positivos, alunos aprovados né... de vez em quando eu encontro com eles... sempre escuto coisas boas em relação ao meu trabalho. Eu comecei a trabalhar no ensino regular mesmo em escola no ano de 2014 no ensino médio e ensino fundamental II o ensino médio como era uma coisa nova eu tive alguns problemas de organização... rotinas... por exemplo... entregar prova, organização de pautas, porque até então eu não tinha trabalhado com isso. Mas em questão de conteúdo... isso nunca me faltou! No ano de 2015 eu ingresso no curso de licenciatura na mesma universidade, que é a UFES, e tenho já no primeiro semestre uma experiência com as matérias de estágio e didática. Essas duas eu destaco mais porque eu vi uma preocupação maior no que se diz ensino de física. [...]Então eu hoje eu tô fazendo o meu terceiro semestre no curso de física licenciatura e eu já fiz dois estágios e estou cumprindo dois agora simultaneamente. [...]Então, por exemplo, hoje as minhas avaliações são muito diferentes de quando eu comecei a trabalhar no ensino regular né... em 2014... se eu pego minha avaliação hoje de 2015...

2016... em relação a 2014 é muito diferente!.” (Francisco)

A inquietação causada pela prática docente em alguns sujeitos pode contribuir para um estímulo ao seu desenvolvimento como professor evidenciando a identificação do mesmo com seu curso e com a profissão docente, pois o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Como no caso do professor Alan que sentiu-se motivado a partir de uma dificuldade e passou por um processo de compreensão do que estava vivenciando, a partir de então, passa a intervir nesse contexto, mostrando dessa forma que se identificava com o ambiente escolar e com os desafios que enfrentaria.

“Eu optei por fazer licenciatura em física e como a carência de professores era... ainda é né... mas na época era talvez maior ainda, eu comecei a dar aula bem antes de me formar, na verdade eu entrei e comecei a dar aula... No primeiro período! E a primeira aula que eu dei meio que era uma reprodução do que eu já estava tendo em física, em matemática... no curso. Mas se você aplica isso para aluno do ensino médio então você já pode saber que o resultado não foi muito bom rsrs.. (sic). Na verdade me espantou, porque a reação dos alunos não foi ruim, foi uma reação que eles viam um professor bom mas que eles não entendiam nada do que ele falava e que era normal, esse comentário deles me deixou mais triste ainda porque era normal os alunos não entenderem o que o professor diz... aí eu comecei a pensar... poxa (sic)... tudo bem que é de física mas eu sou um professor, o fato de ser professor eles deviam entender o que eu falo.. então eu comecei a trabalhar... é um professor, a função é ajudar na construção do conhecimento então as pessoas precisam entender tem que haver comunicação né e não há comunicação se as pessoas não entendem... a gente tá fazendo o que ali? Tá dando aula pra mim né?! E eu gostei da aula, os alunos gostaram... tanto que eles não entenderam mas quando eles não entendiam eles gostavam porque pra eles aquilo era normal. Era... era uma reação estranha e eu comecei a pensar e considerar que... não! Eu preciso fazer algo para que eles entendam... Isso na época foi na contra mão do que os outros professores faziam e mesmo na contra mão do que a escola fazia porque se um aluno começa a tirar nota boa em física naquela época e não fosse nerd, um aluno que visivelmente se destacava dos outros algo estava errado com o professor... ‘porque tem mais gente e recuperação em história do

que em física? Não... tem algo de errado! Então era uma coisa que estava estabelecida já, e tive contato com alguns professores que também faziam o curso de física e esses também ficaram descontentes com isso então nós montamos um grupo por afinidade.” (Alan)

Alan afirma que encontrou problemas logo que iniciou a docência, mas isso o inquietou de tal maneira que ele procurou outros licenciandos que se identificavam com a docência, que vivenciavam os mesmos problemas, mas que queriam de alguma forma solucionar esse problema. “Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro.” (Nóvoa, 1992, p. 39).

Entretanto, nem todos sujeitos ao passarem por uma dificuldade são impulsionados a transformação de si e continuam a carreira a docente. Nóvoa (1992, p. 43) descreve esse momento da seguinte maneira:

Visivelmente, trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna uma tarefa difícil, se não mesmo ilegível. Para uns, é a monotonia da vida quotidiana em situações de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energeticamente, que desencadeia a ‘crise’.

O relato da licencianda Emilly destaca a insatisfação com seu trabalho e com o público que está presente nas sala de aulas, que difere do público de espaços de educação não formal, por exemplo. A estudante passa por um momento de desencanto sequenciada de fracassos em sua carreira como professora de física e atinge uma “crise” de identidade com a educação formal, como citado no trecho acima.

[...] antes de eu ter o contato com a sala de aula eu estava gostando muito das experiências que eu estava tendo né... de ensinar, geralmente o público que eu trabalhava era um público que estava interessado, seja na monitoria, ou no planetário, ou na parte experimental... todos os públicos que eu atendia eram de pessoas que realmente estavam ali porque queriam ou porque precisavam mas que foram por vontade própria. Então o resultado do meu trabalho era muito mais satisfatório, por que eu via um interesse de quem estava querendo aprender. Aí depois que eu comecei na sala de aula a situação mudou um pouco, lá eu encontrei com uma realidade completamente diferente... de pessoas que estão ali obrigadas pelos pais, porque tem que cumprir aquela carga horária, pessoas que odeiam física, pessoas que odeiam matemática, e você está ali obrigatoriamente não só ensinando mas também avaliando... Por que até o momento que você só ensina mas você não precisa ter um controle daquele resultado o trabalho se torna mais fácil, agora a partir do momento que você é obrigado a avaliar aquela pessoa e saber se realmente ela aprendeu e tal... e por ela estar sendo obrigada... aí as dificuldades foram muito... muito maiores! A indisciplina na sala de aula... a falta de motivação dentro da escola por parte mesmo da gestão, do sistema em si né... não é muito motivador pro professor. Então foi nesse momento que eu assumi a sala de aula que eu comecei a querer a seguir outros rumos. Que eu comecei a não me identificar com aquela situação, achar que o meu trabalho não estava sendo suficientemente gratificante, a sensação mesmo de que o trabalho era em vão. A gente se esforça pra preparar uma aula e aquele resultado é muito pequeno, muito inferior ao esperado, ou as vezes atinge um aluno ou dois... então é um desgaste muito grande pra um resultado muito pequeno. Então a partir daí eu comecei a querer seguir outros caminhos né... a ver outras opções, pensar em outros cursos que eu poderia fazer.[...] então por isso que eu não acho que é algo que eu pretendo fazer pro (sic) resto da minha vida né... já estou buscando novos caminhos, porque eu acho que pra (sic) você ensinar ser um professor de verdade, não se acomodar, não fazer as coisas por fazer eu acho que você tem que ter uma dedicação ao extremo e ser feito por amor mesmo, apesar de você receber o seu salário mas... se a pessoa não fazer por amor e com amor ela não vai ter uma profissão feliz pro (sic) resto de sua vida e é o que a gente vê muito nas escolas.... professores que reclamam o tempo inteiro [...] no meu modo de ver é preferível mesmo que a pessoa vá pra outra profissão que ela se encaixe melhor do que ela continue na sala de aula e cada dia fazendo um trabalho pior, a cada dia mais desmotivado, a cada dia insistindo menos em resolver os problemas... então é por isso que eu tomei essa decisão! De assim que possível eu vou seguir outros caminhos porque eu sei que eu não vou conseguir exercer essa profissão com toda dedicação que eu deveria durante a minha vida toda e eu sei que se eu fizer isso vai ser um sofrimento

pra mim porque eu não quero fazer isso de qualquer jeito e também não vou conseguir fazer bem feito por muito tempo e sendo feliz. Então eu acho que essa experiência que eu tive durante a graduação foi essencial pra eu tomar todas essas decisões... porque eu passei por diversas experiências diferentes que eu pude comparar...” (Emilly)

Emilly afirma ter sentido-se desmotivada após o início da prática docente, enquanto suas práticas eram em outros ambientes que não a sala de aula ela se identificou com suas atividades, entretanto quando iniciou-se na educação formal e vivenciou os desafios do professorado concluiu que não se identificava com a licenciatura e já busca novos caminhos para uma nova profissão. Ainda que ela não tenha vivenciado uma experiência positiva ela destaca a importância de ter vivido essas práticas durante a graduação, pois isso possibilitou que ela chegasse a suas conclusões antes de ter se formado.

Fica aqui evidenciado que a prática docente seja por via dos estágios supervisionados ou pela atuação na educação formal é um dos fatores essenciais para que os sujeitos tenham a oportunidade de buscar sua identificação com a docência. E mais, tanto a desistência quanto a permanência dos sujeitos no curso de física estão vinculados com essa problemática.

4. UM NOVO OLHAR EMERGENTE

O estágio supervisionado só tem a contribuir para o processo de formação dos licenciados, esta disciplina traz para os sujeitos a capacidade de refletir sobre a ação do professor que o estagiário observa e sobre suas próprias atitudes (presentes ou futuras). A vivência do estágio supervisionado incentiva o pensamento do licenciando de várias formas como: Será que eu explicaria essa matéria da mesma forma que esse professor? Não gostei dessa atitude! Como melhorar esse plano de aula? Eu faria a mesma coisa se eu fosse o professor! Eu não sei o que eu faria se fosse comigo! Será que é isso mesmo que eu quero... ser professor? É assim que

funciona uma escola? Viver o estágio promove a reflexão, mas nem sempre toca o estagiário. Todos licenciandos devem ir para a escola com determinação e foco em sua própria aprendizagem, o estágio é um grande potencializador de saberes e traz muitas contribuições para formação docente, entretanto se quem o faz o exerce de forma incoerente com esses propósitos a vivência do estágio passa a ser apenas uma prática e não uma experiência.

A iniciação à docência, independente se é pelos estágios ou pela própria prática como regente de classe, contribui para o desenvolvimento de novos métodos e estratégias educacionais. No estágio essa contribuição se dá por meio da observação e/ou pela colaboração durante algumas aulas diferenciadas, afinal surge um maior interesse por parte do professor regente em fazer atividades extraordinárias dentro da sala pelo fato de ter um estagiário presente. Já na prática como professor (durante a graduação) essa ajuda acontece por meio dos planejamentos que são espaços-tempo de formação. Afirmo isso através de minha própria vivência como professora ainda como licencianda em física, lembro-me do interesse de alguns colegas de trabalho em me ajudar e compartilhar suas experiências com o decorrer do tempo. Todos esses momentos aconteciam durante os intervalos de aula ou nos recreios mais principalmente nos momentos de planejamento.

O ato de refletir é o que traz a experiência, pois a experiência é tudo aquilo que nos acontece e nos toca, para que isso aconteça a reflexão é necessária. A reflexão separa a experiência da atitude empírica e com isso colabora para os processos de formação de professores, sejam esses licenciandos, licenciados ou mestres. E quanto o ato de não refletir? Bom, não refletir sobre o que acontece não impossibilita ter um processo formativo, entretanto esse acontece de forma meramente conteudista ou teórica sem a perspectiva de olhar para o passado (ou presente) para se teorizar o futuro. Refletir é mais do que lembrar, é reviver a prática em pensamento sentindo novamente o que aconteceu, e com tudo trazendo para si suas considerações relevantes, isto é se formando e se modificando. Não existe

período certo para que isso ocorra, a reflexão deve fazer parte da vida cotidiana de todos professores, formados ou não.

Praticar a docência ainda durante a graduação é um fator especialmente importante para a vida do licenciando, embora o estágio supervisionado traga uma base do que é a escola e como ela funciona é no momento em que o licenciando assume a figura de professorado que ele consegue se identificar com docência ou não. Durante o estágio o universitário faz observações, colabora com o desenvolvimento de atividades, faz algumas intervenções, mas nunca ocupa o lugar do professor regente. A única forma de vivenciar a função de professor é através da prática, e quanto antes isso acontecer melhor. Para isso seria mais conveniente que o estágio supervisionado acontecesse nos anos iniciais da graduação dessa forma as práticas docentes aconteceriam após o estágio e não ao contrário como tem ocorrido e foi relatado por seis dos nossos sete entrevistados. Muitos alunos iniciam a disciplinas de estágio supervisionado já com um vasto histórico de prática docente. Esse fato, é claro, não desvaloriza a disciplina tão pouco minimiza as contribuições que ela traz, muito pelo contrário até aumenta, pois nesse viés entra o quesito comparação das atitudes atuais do licenciando como professor com as atitudes do professor de estágio que ele acompanha, levantando uma série de discussões para as aulas de estágio presenciais na universidade. Contudo é apenas com a prática como professor que o licenciando vai conseguir definir se almeja permanecer no curso de Física Licenciatura ou seguir outros caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível evidenciar através das narrativas apresentadas nessa pesquisa as mudanças que os sujeitos entrevistados tiveram com o decorrer do tempo durante a formação inicial devido as contribuições trazidas pela vivência do estágio supervisionado e a iniciação a docência na educação formal durante a graduação. Contribuições essas que aqui podemos sistematizar: (i) Maior compreensão da profissão docente e suas dimensões inerentes ao contexto educacional; (ii) Mais

propriedade e conhecimento de assuntos do contexto escolar para discutir com mais amplitude nas aulas de outras disciplinas pedagógicas que não o estágio; (iii) O entendimento e reconhecimento da importância da disciplina de estágio supervisionado para aluno de licenciatura em física; (iv) Incentivo a reflexão da própria prática; (v) A busca pela identificação com a docência; (vi) A possibilidade de criar novas estratégias para o ensino; Todas essas dimensões advindas das práticas dos sujeitos enquanto estudantes do curso de física.

Portanto, quanto mais cedo o licenciando em física vivenciar essas práticas docentes melhor será para sua formação docente, pois essas práticas produzem nesses sujeitos experiências. Dessa forma teorizo que se o estágio supervisionado iniciasse nos períodos iniciais aos licenciandos haveria um melhor desenvolvimento da formação desses estudantes. Deixar para cursar estágio supervisionado ao final do curso pode comprometer a formação. Alguns alunos quando chegam no estágio supervisionado já estão dando aula e vão se desenvolvendo de acordo com suas experiências. Se esse aluno, que já leciona, cursasse a disciplina de estágio supervisionado no início do curso não poderia contribuir para o desenvolvimento profissional? A pesquisa apresenta indícios para uma resposta positiva a essa questão.

Minha experiência também aponta de forma positiva para essa problemática. Quando comecei a frequentar as aulas estágio e as escolas na perspectiva de estagiária, já lecionava a quatro anos consecutivos, não demorei a perceber o quanto essa disciplina contribuiu para minha formação. Entretanto, considero que se eu a tivesse cursado antes de começar minha prática docente poderia ter aprendido novos pressupostos teóricos e metodológicos que só aprendi no estágio. Considero que se tivesse cursado o estágio anteriormente a minha prática ele potencializaria uma maior vivência e um maior conhecimento sobre o cotidiano escolar como: pautas, provas, simulados, PAEBES, olimpíadas, AEE (Atendimento de Educação Especial), planejamento, entre outras demandas que vivenciei e tive que aprender

ao lidar com essas demandas no cotidiano. É claro que a prática docente mesmo sem o estágio também me trouxe contribuições, como por exemplo, perceber minha identificação com a docência resultando em minha transição de aluna de Física bacharelado para licenciatura, ajudou também a uma melhor desenvoltura nas aulas de outras disciplinas pedagógicas (didática, psicologia da educação, PREPP (Planejamento, Recurso de Ensino e Prática Pedagógica), Educação e Inclusão, e PPP (Pesquisa e Prática Pedagógica do ensino de física)). Eu sempre tinha algo a comentar nas aulas, me tornei mais participativa e me encontrei em um mundo que era desconhecido porém que me identificava muito, pois não havia presenciado aulas tão dialógicas no bacharelado. Minhas opiniões e questionamentos nessas disciplinas sempre eram bem recebidos pelos colegas e professores, pois eles sabiam que eram situações de quem já estava na sala de aula a algum tempo, fato conhecidos por uns e desconhecido para outros. A prática como docente me remeteu a ter experiências quando cursei o estágio, pois até então eu apenas praticava a docência e não refletia sobre ela. Na verdade não dava sentido às reflexões que eu fazia. Entretanto, quando comecei o estágio supervisionado de forma simultânea a minha prática docente era inevitável a comparação, a todo o momento eu resgatava lembranças de quando eu estava na sala de aula, era algo involuntário e surpreendente. Tudo que eu vivenciava nas aulas dos professores que eu acompanhava como estagiária me levava a refletir sobre minhas práticas (do passado e do presente) e principalmente as práticas posteriores que eu teria porque, sem dúvidas, eu não sairia dali do mesmo jeito que cheguei. É impossível enumerar e relatar toda minha trajetória que vivenciei, foram muitos acontecimentos e com eles muitas reflexões, muitas leituras, muitos debates e contudo muita aprendizagem.

Sendo assim, teorizo que tanto a prática docente durante a graduação quanto o estágio supervisionado são essenciais para o processo de formação de licenciados e também para o processo de identificação dos sujeitos com a docência, independente se essas experiências se dão de forma paralela ou separadas. Além disso, o estágio supervisionado poderia contribuir muito mais se ocorresse nos anos

iniciais da graduação no que diz respeito a identificação com a docência e principalmente no quesito formação docente. Pois os alunos, particularmente de física, necessitam deste contato com aulas mais interativas, dialogadas, formadoras de opinião que se difere da formação conteudista meramente expositiva a qual já estão habituados. O contato com essas aulas diferenciadas podem ajuda-los a iniciar a docência sem reproduzir o que se vive nas aulas expositivas com tanta veemência. Sabendo diferenciar os cotidianos escolar e universitário e propagando um conhecimento mais completo e não apenas teórico.

5. REFERÊNCIAS

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, 2002.

BORSOI, Berenice Lurdes. **O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão**. I Simpósio Nacional da Educação. Unioeste, Cascavel- PR, 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2028.pdf>. Acesso em 27 de novembro de 2015

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica**. CNE/MEC, 2015.

BURNIE, S. CRUZ, R. M. R. DURÃES, M. N. PAZ, M. L. SILVA, A. N. SILVA, I. M. M. Histórias de vidas de professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v.12, n. 35, p. 344 – 345, 2007.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativa como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n 1-2, 1997.

FLICK, U. **Introdução a pesquisa qualitativa**. Artmed Bookman, 2009.

GONÇALVES, T. V. O. **Formação de Professores de Ciências e Matemáticas: desafios do século XXI**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2013. v. 1.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2013

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v.19, n2, p 04-27. 2011.

MORAES, R. Uma tempestade de Luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v.9, n.2, p. 191-211, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de Professores e profissão docente**. In: Nóvoa (org) Os professores e a sua formação, Lisboa, Dom Quixote, 1992.

OLIOZI, J. O planejamento por área do conhecimento da rede pública estadual do Espírito Santo: Espaço-Tempo de formação continuada de professores? **Dissertação de Mestrado em Educação**, Ufes, 2016.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v.3, n 3-4, p. 5-24. 2005/2006.

PIRATELO, M. V. M.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. D. M. Um estudo a respeito das evidências de aprendizado docente no PIBID da Licenciatura em Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, p. 493-517, 2014.

RANGEL, A. M. V. Narrativas de professoras de educação infantil: Revisitando suas trajetórias pessoais e profissionais em momentos de formação continuada. **Dissertação de Mestrado**, Ufes, 2016.

SILVA, A. V. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Espaço Acadêmico**, n 112, 2010.