

Perspectiva(s) do futuro professor de física em relação à docência a partir da experiência do estágio supervisionado

RESUMO

O presente trabalho pretende analisar e refletir sobre as perspectivas de atuação docente do professor de Física. O objetivo principal é verificar a partir das narrativas presentes nos relatórios finais da disciplina de Estágio Supervisionado I, as expectativas dos futuros professores de Física em relação à atuação docente após o contato com o ambiente escolar proporcionado pela disciplina. Assim, o foco será dado aos relatórios que os estagiários produziram, como forma de avaliação final quando cursaram a disciplina. Nesse sentido, pretende-se com este trabalho responder a seguinte questão: Que indícios podem ser extraídos da experiência do primeiro estágio supervisionado de futuros professores de Física em relação às perspectivas de exercício da docência? A metodologia de desenvolvimento desse estudo será de natureza qualitativa e composta pela análise documental dos relatórios finais da turma de 2012 da disciplina de Estágio Supervisionado I, do curso de Licenciatura em Física, da Faculdade de Engenharia, UNESP, Câmpus de Ilha Solteira. Espera-se com o presente trabalho poder contribuir para as reflexões acerca do estágio, para as discussões que envolvem a relação formação docente, bem como para o crescimento profissional do futuro professor.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professores de Física. Estágio supervisionado. Profissão docente.

Wilians Roberto Gonçalves

wil.fis15@gmail.com

Universidade Estadual de Maringá (UEM),
Maringá, PR, Brasil

Gabriela Selingardi

gabiselingardi@hotmail.com

Universidade Estadual de Maringá (UEM),
Maringá, PR, Brasil

INTRODUÇÃO

Segundo Neto et al. (2005) o estágio supervisionado é uma atividade significativa para a futura profissão. É através dele que os alunos têm contato com a realidade, com algumas dificuldades e situações que irão enfrentar como futuro professor, proporcionando a reafirmação ou não da escolha.

Além da reflexão sobre a escolha profissional, o licenciando cria expectativas sobre a profissão, optando ou não pela sua escolha profissional. Segundo Ferreira (2012), a desvalorização profissional, melhores condições de trabalho, a relação entre teoria e prática, entre outros, podem influenciar ou não na atuação profissional e muitas vezes o egresso desiste de ministrar as aulas no ensino básico para buscar novos caminhos de estudos, como uma pós-graduação.

Nesse sentido, levando-se em conta a experiência do primeiro estágio supervisionado do futuro professor, de um curso de Licenciatura em Física, e ponderando as considerações e hipóteses efetuadas anteriormente é possível inferir que se cria(m) expectativa(s) para o início do estágio e que estas podem sofrer transformações no decorrer do desenvolvimento do mesmo. Desse modo, que elementos se apresentam nas narrativas de observação do primeiro estágio supervisionado de modo que se possa inferir aspectos sobre a formação dos futuros professores de Física e as perspectivas de exercício da docência?

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E SUA RELAÇÃO COM A PROFISSÃO DOCENTE

O estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura possui destaque nos currículos de todo o Brasil possibilitando vivências específicas da prática docente. Este, desenvolvido de maneira correta, vai muito além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas contribuindo tanto para a formação profissional quanto para o crescimento pessoal, o desenvolvimento de reflexão crítica sobre o ensino e aprendizagem, a produção de saberes entre outros.

Pimenta e Gonçalves (1990) evidenciam que o objetivo do estágio é proporcionar ao estudante a aproximação com a realidade na qual atuará. O estágio é o momento de reflexão, em que se tem a possibilidade de analisar todo o ambiente escolar contrariando a visão de que o estágio é somente observação e aceitação das condições expostas pelo ambiente escolar.

Durante o estágio, o futuro professor observa o ensino com outro olhar, não mais de aluno agora como futuro professor. Situações que antes eram consideradas “normais”, agora apresentam outros aspectos, a partir desse momento os futuros professores procuram entender à realidade da escola, a burocracia que a envolve, o comportamento dos alunos, dos professores e dos profissionais que a compõem.

No entanto, o primeiro contato com o ambiente escolar, pode-se tornar um grande desafio para sua formação. Segundo Rocha e Fiorentini (2005) estudos mostram que a mudança de aluno para professor e o primeiro contato com a escola é tensa, cheia de dilemas e dúvidas. É comum neste período o sentimento de insegurança, medo e despreparo profissional. De acordo com Rocha e Fiorentini (2005), este acontecimento pode ser chamado de choque de realidade. Portanto,

trata-se de um acontecimento complexo, de grandes desafios e aprendizagem sobre si mesmo e sobre o que é ser professor.

De acordo com Arruda et al. (2005), o impacto do estágio, na maioria das vezes tem instigado a uma reelaboração de conceitos que muitas vezes confirma a escolha do estagiário quanto a ser professor. Entende-se que o ambiente de trabalho, a escola, não difere de outras profissões, em que o estagiário também encontra profissionais desiludidos com seu ambiente de trabalho, sem perspectivas de melhora. Na área educacional, esse contato pode influenciar negativamente no futuro do professor.

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta. Assim é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações: “Desista enquanto é tempo!” e “O que você, tão jovem, está fazendo aqui?”. (PIMENTA, 2002, p.104).

Contudo, o que os estagiários esperam dos professores em exercício, no desenvolvimento do estágio supervisionado, é que este com reflexividade e criticidade embasado em suportes teóricos e experiências o auxiliem na construção de sua identidade docente, questionando e refletindo sobre a teoria e a prática.

ESTÁGIO COMO *LÓCUS* PARA A CONSTRUÇÃO E/OU FORTALECIMENTO DA IDENTIDADE DOCENTE

Segundo Oliveira (2005), a construção da identidade do professor depende daquilo que ele considera o ideal para sua profissão, seus valores e crenças, com relação ao aluno, a escola e a educação, ou seja, a todos os aspectos que envolve a profissão. E evidencia também que a construção da identidade se dá individualmente e coletivamente, portanto, temos que levar em consideração as influências da vida e do meio do professor.

Quando o professor entra em contato com a profissão, ao passar dos anos corre o risco de perder a sua identidade docente, ainda de acordo com a autora, quando o professor se rende as exigências do sistema sem refleti-las e questioná-las sobre sua validade e importância, o professor perde o significado do seu trabalho tanto para si próprio como para a sociedade. As consequências dessa perda de identidade são a frustração, a baixa autoestima e o comodismo com a profissão.

Todavia o termo identidade docente de acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 62) “a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções da profissão que o curso se propõe legitimar”. Contudo, essa identidade carece de espaços de formação para se estruturar e crescer, este espaço é o curso de formação e o campo de atuação profissional. Nesses, a reflexão sobre a profissão, a competência e o compromisso e a ética profissional podem ser desenvolvidos e contribuir para a construção da sua identidade.

No curso de formação, as disciplinas pedagógicas e específicas, contribuem para experiências dentro e fora da Universidade, e ajudam na construção da identidade do futuro professor, especificamente, o estágio, por fomentar a presença do futuro professor com o cotidiano da escola, conhecendo seu espaço de trabalho, vivenciando a realidade do ambiente escolar. Para Pimenta e Lima (2004, p. 62):

o estágio é o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade.

Assim, consideramos o estágio não apenas o *lócus* para a construção, mais também o *lócus* de fortalecimento da identidade docente, em que acontece à medida que a reflexão e análise crítica das diversas situações são construídas e praticadas. É a partir da construção da identidade docente que se pode levar ao encadeamento do conceito de profissão e profissionalismo (PIMENTA e LIMA, 2004).

TEORIA VERSUS PRÁTICA E O CONCEITO DE PRÁXIS

De acordo com Pimenta e Lima (2004) citado por Moraes, André e Teruya (2009), na década de 1990 houve um movimento de reconhecimento do estágio como fonte de pesquisa para se indagar a relação de dicotomia entre teoria e prática. Esse movimento possibilitou um novo entendimento sobre o estágio como indagações das práticas pedagógicas nas instituições.

Pimenta e Lima (2012), em seus estudos sobre o tema, identificaram dois aspectos sobre a relação teoria-prática. O primeiro aspecto é a dicotomia entre elas, apresentada pela expressão bem conhecida e radical “na prática, a teoria é outra”, que evidencia que não existe relação entre teoria e a prática. Já o outro aspecto que as autoras identificaram foi que teoria e prática são polos associados, ou seja, existe relação entre elas. “A teoria tem primazia em relação à prática e esta é aplicação daquela, podendo, eventualmente, ser corrida e aprimorada pela prática. Mas, via de regra, a prática conforma-se à teoria” (Pimenta e Lima, 2012, p.77).

Na perspectiva de que estágio é a parte prática do curso de formação, teoria e prática são dicotômicas. Esse pensamento segundo Pimenta e Lima (2004) mostra problemas na formação docente, resultando em um empobrecimento das práticas nas instituições e no ambiente escolar, superficializando a importância do estágio.

Para Pimenta e Lima (2012) a prática é o desenvolvimento de habilidades instrumentais considerando a instituição, o contexto histórico, a realidade social. E o objetivo da teoria é de clarear e proporcionar subsídios para análise e investigação das práticas nas institucionais e as ações dos sujeitos que a envolvem. Ou seja, deverá haver uma reflexão sobre a teoria a partir das necessidades da realidade educacional.

De acordo com Pimenta e Lima (2004), a ideia de ação docente, na profissão docente, é uma prática social. Em que, é a forma de interceder na realidade social e, neste caso, é por meio da educação que ocorre principalmente nas instituições

educacionais. Logo, a ação docente é ao mesmo tempo prática e ação. Nessa ideia, a prática é institucionalista, ou seja, são formas de educar em diferentes contextos institucionalizados, respeitando a cultura e a tradição de cada instituição.

Contudo, a ação refere-se ao sujeito, são seus modos de agir, pensar, seus valores, sentimentos, comprometimento, modos de ensinar, planejar e de se relacionar com os alunos e a instituição. Se o objetivo do sujeito é desenvolver um bom trabalho no ambiente escolar com contribuições das teorias, precisa-se primeiramente compreender a relação teoria-prática. A separação entre elas resulta na percepção de divisão entre o trabalho em manual e intelectual. Essa divisão fica evidente na organização do currículo, no qual especialistas são responsáveis por pensar e elaborar todo o trabalho intelectual de concepção de planejamento, enquanto os professores ocupam-se das atividades práticas.

Para Pimenta e Lima (2004) é necessário ultrapassar essa dicotomia para garantir uma formação plena, para formar um profissional reflexivo, ou seja, o professor sendo capaz realizar o exercício de refletir sobre sua prática. Mas, para refletir sobre sua prática, o professor necessita de bases fundamentadas de conhecimentos científicos que permitam compreender todo o contexto, sendo eles histórico, social, cultural e organizacional no qual ocorre a ação docente.

O desenvolvimento de um estudo científico sobre a ação docente se dá pelo conceito de epistemologia, a qual é o estudo do modo como a relação teoria-prática são apropriadas pelo professor em formação inicial ou continuada. Segundo Moraes, André e Teruya (2009) o estágio precisa ser pensado no viés epistemológico, ou seja, buscando entender como o professor, no desenvolvimento do estágio, se apodera dos conhecimentos sobre a educação, sobre o ensino e a aprendizagem. Portanto, na prática de estágio, isto significa observar a realidade escolar pelas lentes da teoria, a consequência deste olhar, define que o estágio é um momento de *práxis*.

De acordo com Pimenta (2002, p. 87), “toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é uma *práxis*”. Para que a atividade docente seja considerada uma *práxis* é necessário que esta ocorra na perspectiva de transformação. Portanto, é a partir do exercício contínuo de reflexão crítica do professor, seja ela na formação inicial ou continuada ou em atuação, sobre sua própria ação, condições do ambiente escolar, profissão docente que ocorre a *práxis*. Porém, para que ocorra essa atividade, a teoria tem o seu poder de formação possibilitando aos sujeitos vincular com os saberes.

Segundo Pimenta (2002) para que o estágio ocorra enquanto *práxis* é necessário que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas na escola. Assim os cursos de formação de professores têm o dever de proporcionar aprendizados de forma equilibrado entre teoria-prática, e que a prática precipite muitas das situações desafiadoras da profissão para o futuro professor, e as aulas de prática sejam complementadas com debates antes e depois, a fim de ajudar os alunos a refletir sobre os desafios.

Portanto, neste entendimento do estágio como elemento fundamental da formação, apresenta-se os estudos sobre a relação entre teoria-prática e também sobre *práxis*. E a seguir, identificou-se nos relatórios dos futuros professores que vivenciaram o estágio supervisionado nas escolas, possíveis elementos da unidade teoria-prática e o conceito de *práxis*.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida é de natureza qualitativa e se caracteriza por não medir ou enumerar eventos, mas em obter dados descritivos mediante contato e interação do pesquisador com o objeto de estudo por meio da interpretação dos fenômenos pesquisados. Seu objeto é a disciplina de Estágio Supervisionado I pertencente ao Curso de Licenciatura em Física, da Universidade Estadual Paulista, câmpus de Ilha Solteira.

No caso desta pesquisa, os dados são essencialmente descritivos, obtidos a partir de narrativas produzidas pelos discentes no relatório de estágio durante a realização da disciplina de Estágio Supervisionado I. Ao longo de todo o processo de análise do Relatório, buscou-se encontrar indícios que pudessem auxiliar na resposta ao questionamento inicialmente. Devido a isso, preocupou-se mais com o processo do que com o produto. Com relação ao enfoque indutivo, pode-se dizer que, a partir das narrativas constantes dos relatórios, estas foram agrupadas e inter-relacionadas buscando-se indícios referentes a questão que se procura responder.

A Disciplina Estágio Supervisionado I, está inserida no terceiro ano do curso, período anual, com carga horária de 195 horas, 13 créditos. Hoje ele é realizado em escolas estaduais da cidade de Ilha Solteira e região. A disciplina está dividida da seguinte forma: 30h/a de observação de sala de aula; 30 h/a de monitoria na mesma turma qual realiza a observação; 60h/a na forma de aula teórica presencial na Universidade; 15h/a de observação da estrutura física e organizacional da Unidade Escolar; 60h/a de planejamento com relação à observação, monitoria e projeto de ensino e elaboração do relatório de estágio. A escolha da Unidade Escolar se dá pelo futuro professor diante da disponibilidade da execução do estágio.

Todavia, é relevante considerar um tempo necessário para que os futuros professores reflitam junto aos seus supervisores e colegas os problemas que enfrentaram nas suas aulas de estágio e as soluções que encontraram para eles, suas conquistas, percepções, o que acaba resultando em um amplo material para discussões específicas e gerais sobre o ensino.

ANÁLISE DOS DADOS

Dentre os dados constituídos na pesquisa, as narrativas presentes nos relatórios são de extrema importância para identificar os indícios de perspectiva de atuação docente para formação do futuro professor. A segunda etapa da metodologia foi a leitura dos relatórios, uma pré-análise dos mesmos, uma organização para a constituição dos dados. Para a realização desta organização, escolhemos a metodologia de Análise Textual Discursiva. Essa metodologia guiou tanto na segunda etapa, como na terceira, que foi a interpretação dos dados.

ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

Para a realização desta pesquisa utilizamos o método de Análise Textual Discursiva – ATD – que, de acordo com Moraes e Galiazzi (2006) esse tipo de

análise de dados está entre as duas formas mais utilizadas de análise na pesquisa qualitativa, a Análise de Conteúdo e a Análise de Discurso.

A Análise Textual Discursiva se organiza em torno de quatro focos, compostos por dois ciclos. O primeiro ciclo é referente a desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e captando o novo emergente, e o segundo ciclo é referente ao processo de auto-organizado.

- 1. Desmontagem dos textos: também denominado de processo de unitarização (...).*
- 2. Estabelecimento de relações: processo denominado de categorização, implicando construir relações entre as unidades de base (...).*
- 3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo.*
- 4. Um processo de auto-organizado: o ciclo de análise descrito, ainda que composto elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo constituiu um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. (MORAES, 2003, p.191).*

Com relação a desmontagem dos textos, sabemos que todo texto apresenta trechos significantes e possibilita inúmeras interpretações. Cada interpretação leva em conta a intenção do pesquisador, com seus conhecimentos e teoria, também cabe a ele atribuir sentido e significados para os significantes, descrevendo e interpretando cada sentido que o texto pode suscitar. Para Moraes e Galiazzi (2006) “unitarizar é interpretar e isolar ideias elementares de sentido sobre os temas investigados. Constitui leitura cuidadosa de vozes de outros sujeitos, processo no qual o pesquisar não pode deixar de assumir suas interpretações”.

Como todo texto apresenta inúmeras interpretações, o pesquisador necessita que sua leitura seja feita a partir de alguma perspectiva teórica. Segundo Moraes (2003) a leitura e interpretação de um texto é impossível sem a teoria, e o conhecimento da mesma facilita o processo de análise textual discursiva.

O conjunto de textos que compõem a realização da ATD são denominados *corpus*, para Moraes (2003), o *corpus* representa as informações da pesquisa. No caso desta pesquisa, os textos utilizados são as narrativas de observação presentes nos relatórios, no entanto, elas não são o *corpus* da análise. Para denominar um texto de *corpus*, é necessário selecionar uma amostra capaz de produzir resultados representativos em relação ao tema da pesquisa.

Durante a desmontagem dos textos, segundo Moraes (2003), surgem as unidades de análises, que são também denominadas de unidades de significados ou de sentido. Essas unidades de análises são definidas de acordo com o sentido que o pesquisador adota em relação ao tema da pesquisa. Com relação a pesquisa, as unidades de análises que estão presentes nos quadros foram definidas pelo tema, o ser professor. Portanto os trechos nas narrativas que apresentaram indícios de ser professor, foram selecionados para representar as unidades de análises que compõem o *corpus*.

O segundo passo deste tipo de análise, é o estabelecimento de relações, também denominado por categorização. Depois da construção do corpus, e partir dele as unidades de significados, é necessário realizar a articulação entre todas as unidades semelhantes, esse processo de articulação é denominado de categorização, isto é, é neste processo de relação de semelhança que as categorias são criadas.

De acordo com Moraes (2003), o processo de categorização consiste em um processo de comparação constante entre as unidades de análises, levando ao agrupamento das unidades semelhantes. Esse agrupamento constitui categorias. No entanto, não podemos considerar esse processo trivial, é necessário compreender o processo de categorias que deve se desenvolver com maior precisão na medida em que são construídas.

Cada categoria representa um conceito dentro de uma rede de conceitos que pretende expressar novas compreensões. As categorias representam os nós de uma rede. O pesquisador ao tecer sua rede precisa preocupar-se especialmente com os nós, ou seja, os núcleos ou centro das categorias. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 125).

A construção das categorias, pode acontecer pelos métodos dedutivo e o indutivo. O método dedutivo representa o movimento do geral para o particular, ou seja, a construção das categorias acontece antes da leitura do corpus. Já o método indutivo é o processo ao contrário, a partir da leitura e interpretação do corpus se constitui as categorias. No caso desta pesquisa, foi utilizado o método indutivo, as categorias foram construídas a partir da compreensão e o agrupamento das sínteses semelhantes das unidades de análises.

Depois da construção das categorias, se inicia o terceiro passo da Análise Textual Discursiva, o processo de captação ao novo emergente, que consiste na construção do metatexto que expresse os sentidos de todo o corpus. Ou seja, o metatexto se constitui a partir da compreensão dos significados e sentidos que o pesquisador construiu no processo anterior.

Segundo Moraes (2003), as categorias que foram constituídas no segundo processo, são responsáveis pela organização do metatexto, que se compõem por textos interpretativos. No entanto, a construção desse texto não é a volta aos textos originais, mas a construção de um novo texto que expressa o olhar do pesquisador sobre o significados e sentidos que foram percebidos em relação ao fenômeno da pesquisa. Portanto, o metatexto representa muito além da simples interpretação das categorias, ele deve expressar algo relevante que o pesquisador construiu a partir dos processos iniciais sobre os fenômenos que estão sendo investigados.

Com relação ao último passo da ATD é o processo auto-organizado, que consiste no processo final, que representa o todo, se inicia na desorganização do texto em fragmentos, na interpretação dos mesmos, e segue por um processo de reconstrução com emergência de novas compreensões.

Desse modo, a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de novo significados em relação a determinados objetos de estudo, a partir de materiais textuais referente a esses fenômenos. Nesse sentido é efetivo aprender, aprender autor-organizado, resultando sempre num conhecimento novo. (ASSMANN, 1998 apud MORAES, 2003, p.209).

Portanto esse tipo de metodologia de análise, auxilia na compreensão de novos significados, considerando que a construção dos mesmos não acontece de maneira trivial e linear, é necessário a intensa impregnação do pesquisador com o corpus analisado para que a partir de um ciclo de desconstrução consiga um processo auto-organizado e a compreensão teórica do fenômeno em si.

Foi possível agrupar as categorias em uma dimensão, intitulada “A relação entre a formação inicial do futuro professor com a profissão docente”, por meio dela, buscou-se indícios que, a partir do contato com a profissão, proporcionado pelo estágio, o futuro professor começa a refletir e se questionar sobre sua formação. Além de procurar indícios sobre a formação, não a questionada pelo futuro professor, ou seja, se a formação que este futuro professor está adquirindo está sendo suficiente para ele sustentar suas reflexões, seus enfrentamentos das diversas situações.

Nesta dimensão consideramos quatro categorias:

- A variação de sentimentos do futuro professor diante ao contato diário com a profissão;
- Reflexão e influência da aproximação com a profissão para o futuro professor.

CATEGORIA 1: VARIAÇÕES DE SENTIMENTOS DO FUTURO PROFESSOR DIANTE AO CONTATO DIÁRIO COM A PROFISSÃO

Nesta categoria procurou-se identificar e interpretar as unidades de análises que apresentam variações de sentimentos do futuro professor no decorrer do estágio. Considerou-se variações, as possíveis mudanças de sentimentos do futuro professor diante as situações vivenciadas, também consideramos que se houve expectativa de início de estágio, como autores Rocha e Fiorentini (2005) e Pimenta e Lima (2004) defendem, como ela se desenvolveu no decorrer do contato, e se não houve, qual foi o sentimento inicial perante aquele momento.

Quadro 01 – Unidades de análises referente a Categoria 01.

Unidades de Análises
E1.1: “Era meu primeiro dia no estágio, mas era incrível como o sentimento de rotina tomava conta de mim, afinal estou começando pela terceira vez o estágio
E1.2: “Quando cheguei na sala os alunos ficaram curiosos com a minha presença ali, já que já tinha um estagiário dando aula, mas eu estava um pouco tenso, visto que era uma sala com muitos alunos e eles a 1000 km/h e eu praticamente parado.
E1.3: “Mas meu dia de estágio começou a mudar quando a professora conseguiu controlar a turma e me tirou da minha zona de conforto”
E1.4: “Ao fim da aula nem lembrava mais de minhas frustrações e quando a professora me convidou a resolver um exercício na lousa não hesitei e fui, mesmo pensando que talvez não seria o mais correto por estar pulando etapas, porém o que mais me motivou foi o sentimento de tentar já em meu primeiro dia de estágio, ter uma participação ativa no aprendizado daqueles alunos.”
E1.5: “Eu sai de lá com a sensação de que posso realizar meu estágio de uma maneira bem menos dolorosa do que estava imaginando. Assim com essa barreira rompida, criei força para tentar romper outras.
E1.6: “Como meu primeiro dia de estágio foi bom, fui mais confiante pra continuar as outras 29 horas que me restam.”

E1.7: “A chegada a escola novamente tive um ar de rotina, nada de novo estava acontecendo pra mim.

E1.27: “Eu já estava bem cansado do estágio novamente e as férias vieram em bom momento, este foi meu primeiro dia após as férias.

E1.32: “Fiquei curioso em ir ao estágio, devido as conversas da aula passada, mas quando eu penso que alguma coisa pode melhor ai vem uma rasteira, ao chegarem na sala de aula os alunos estavam muito agitados, e foi difícil de a regente controlar eles, eu via em seu rosto a decepção de chegar e ver aquela baderna na sala de aula.”

Fonte: Autoria própria (2017).

Na unidade de análise E1.1 constatamos o sentimento de indiferença ao início do estágio. No entanto, o futuro professor E1 apresenta um histórico diferente em relação aos outros futuros professores participantes da pesquisa devido a sua condição de início de estágio: diversas vezes não demonstrou expectativa em relação ao momento, demonstrou um sentimento de rotina, por estar em contato com o ambiente escolar habitual que seria desenvolvido o Estágio Supervisionado I.

No entanto na unidade E1.2, que é sequência da E1.1 na narrativa, mesmo com a indiferença em relação ao início do estágio, no momento que o futuro professor entra na sala de aula, seu sentimento altera para tensão, nervosismo, evidencia a insegurança ainda com o ambiente escolar, aquele ambiente que o mesmo considerou familiar. O trecho “e eu praticamente parado” acreditamos que seja o choque de realidade perante aquela situação, não conseguindo interagir, se posicionar. No decorrer do dia, na unidade E1.3, a atitude do professor atuante foi decisiva para provocá-lo e fazer com que tivesse uma participação mais ativa no estágio e a consequência dessa atitude foi a variação de sentimento.

Já na unidade de análise E1.4, a partir do estreitamento com a profissão proporcionado pelo professor atuante, o E1 começou a observar aquela aula com outros olhos. O professor deu sentido para seu estágio, o retirou da “zona de conforto” mostrando o sentido de ‘ser professor’. O futuro professor afirma um sentimento de confiança que sente perante a situação. O contato proporcionado novamente pela professora titular em relação à profissão, convidando-o para ir à lousa, ele aceita e se sente confortável até um certo ponto. No entanto, se apresenta também receoso com aquela situação, justificando como pular etapas no desenvolvimento do seu estágio. Assim existe uma ambiguidade na narrativa, ao mesmo tempo apresenta sentimento de confiança e insegurança.

E, por fim, daquele dia do estágio, E1 faz uma reflexão de como foi o desenvolvimento do seu dia. Esperava por um início monótono, mas se deparou com um ambiente diferente. Ao se aproximar com o ambiente escolar, isto é, com a profissão, notamos que ele se sentiu mais confiante, confortável e com perspectivas para as próximas aulas. Mesmo não sendo o primeiro contato E1, este ainda continua sendo um início conturbador corrobora com a ideia de Rocha e Fiorentini (2005) que o primeiro contato com o campo de atuação é tenso e cheio de dilemas e dúvidas, sendo comum neste período o sentimento de insegurança, medo e despreparo profissional.

A unidade de análise E1.6, referente ao segundo dia de estágio, o sentimento de segurança que foi conquistado da última narrativa, ainda permanece, segundo a fala do E1, lhe dando forças para continuar o caminho árduo da profissão. Apresenta também o sentimento de confiança, e espera completar o estágio

quando diz sobre as outras 29 horas restantes. Assim, o momento que a professora atuante tira ele da zona do conforto, promovendo a aproximação com a profissão, instigando a continuar o estágio. Por ser um caso particular, de ter começado o estágio diversas vezes, foi crucial o primeiro dia, talvez se ele tivesse encontrado um professor que não se importasse com a presença dele, seria mais um estágio incompleto.

Constatamos que o futuro professor E1 é uma montanha russa de sentimentos. Quando não está na escola, seus sentimentos são de esperança e força, entretanto, quando chega na escola e já se depara com algum problema, todo o sentimento construído se destrói e no lugar entra o pessimismo, a rotina, conforme evidenciamos na unidade de análise E1.7.

Na unidade E1.27 percebemos que a variação de sentimento não acontece somente no início do estágio, mas sim em todo o seu decorrer. A unidade E1.32 se assemelha com a E1.7, ou seja, quando encontra alguma adversidade, algum aspecto negativo do ambiente, o futuro professor E1 apresenta um sentimento de desânimo e, principalmente, quando olha o rosto de decepção em relação ao desenvolvimento da aula do professor atuante, o sentimento se fortalece, causando um impacto relevante para o E1.

Assim, percebemos que é necessário que sempre aconteça algo bom para lhe motivar, as dificuldades são mais fortes do que qualquer situação boa, de aprendizado. Essa montanha russa de sentimento pode significar falta de espaço no curso de formação para problematizar as situações.

Quadro 02 – Unidades de análises referente a Categoria 01.

Unidades de Análises
E2.1: “Hoje é meu primeiro dia de estágio na Escola Estadual Urubupungá. E também um dia atípico, como o próprio professor ressalva, pois é véspera de feriado”
E2.24: “A aula inicia, poucos alunos estão interessados na matéria, e nos exercícios que a professora passa na lousa. [...] Começo a pensar, e vejo que todas as aulas parecem iguais e que já não há mais o que observar. Parece não existir propósito em aprender e ensinar.”
E3.1: “Estava muito nervoso e ansioso para começar essa nova experiência que seriam minhas observações, já tive experiências em observar meus professores do ensino médio e já havia participado de projetos da faculdade nos quais eu lecionava aulas, mas nada muito profissional sentia que a partir daquele momento a profissão de professor começava a tornar-se mais séria.”
E3.23: “Foi dada continuidade a lista de exercícios [...] O professor nos pediu para que ajudássemos os alunos com suas dúvidas na resolução dos problemas da lista, hoje eu já estou me tornando mais desmotivado em relação a estas aulas de física, pois percebo que elas não são aulas de física e sim matemática, mesmo que a lista contenha problemas de situações que ocorrem na física, na qual é necessário utilizar a matemática, não é pedido em nenhum momento que os alunos comentem tal efeito no cotidiano, enfim, estimulando-os a pensar realmente na física.”
E3.33: “Hoje, em minha observação, estou ansioso assim como no meu primeiro dia aqui, pois hoje será aplicada aos alunos uma aula experimental no laboratório de física, onde eles, segundo os próprios alunos, nunca haviam ido. O professor começou dizendo que a partir daquele dia algumas aulas seriam feitas no laboratório e explicou como seria feito o experimento [...] Inicialmente os alunos dividiram-se em três grupos ser nomeados internamente: Operários[...] Técnicos[...] Engenheiros[...] A ideia de dividir o grupo em funções é realmente muito boa, porém creio que deveria ser inserida, substituindo alguma das funções, o “físico”.

E3.49: "A aula de hoje foi muito parecida com a anterior, o professor continuou explicando e resolveu alguns exercícios da lista passada a eles. [...] O professor também passou e resolveu para os alunos alguns exemplos para que pudesse auxiliar no aprendizado dos alunos. Entretanto, novamente, é um aprendizado que somente auxilia na resolução de exercícios."

Fonte: Autoria própria (2017).

Foi identificado na unidade de análise E2.1 que o futuro professor E2 não apresentou expectativa de início de estágio, ele deu mais importância para o fato de ser um dia atípico em relação a véspera do feriado, do que seria um dia atípico para a sua carreira profissional. Esse sentimento de indiferença pode indicar que o E2 encara o estágio apenas como uma disciplina curricular que necessita ser cumprida, diferentemente do futuro professor E3, como observamos na E3.1.

Na unidade de análise E3.1 o futuro professor relata seus sentimentos de nervosismo e ansiedade por este momento relevante para a sua profissão, corrobora também com a ideia de Rocha e Fiorentini (2005). O primeiro contato com o ambiente, apresenta uma característica diferente, ele é ao mesmo tempo familiar e estranho, é um mesmo ambiente visto de formas diferentes, antes lecionando em um projeto e agora como futuro professor realizando seu estágio. Mesmo já tendo participações na escola, estes não foram importantes o suficiente, pois diz que foi "mas nada muito profissional". Constatamos que o futuro professor valoriza este momento e acredita que seja o início da sua carreira profissional. Se posicionada agora como um futuro professor em busca de conhecer seu ambiente de trabalho.

O sentimento de rotina ainda continua na unidade de análise E2.24, o objetivo do estágio ainda não está nítido para o futuro professor. Ele já o considera um ambiente monótono, não há nem mais o que observar. Tudo é rotina. Ao ler essa unidade, se questiona sobre a escola ser um ambiente monótono. Será mesmo? Um ambiente singular com inúmeras pessoas envolvidas não poderia ser igual todos os dias, principalmente uma escola! Esse sentimento também é proporcionado pela metodologia da professora, pois utilizada do método tradicional. O fato de o futuro professor questionar sobre a importância de ensinar, quais assuntos são pertinentes para os alunos, o que poderia causar uma aprendizagem mais significativa, já se coloca a posição de uma futura atuação docente, pois apresenta a preocupação com a aprendizagem significativa do aluno.

Com relação a unidade de análise E3.33, ocorre uma variação de sentimento do futuro professor E3, mesmo com a aproximação com a profissão proporcionada pelo professor, provocou a mudança de sentimento de esperança que percebemos no início do seu estágio por um sentimento de desmotivação. O E3 expressa sua desmotivação sobre as aulas de Física que está observando, pois a professora atuante utiliza de metodologia tradicional e ainda com o tratamento puramente matematizado da Física.

O fato do futuro professor refletir sobre como a Física é ensinada na escola, mostra o seu desconforto e incomodo com a situação que está presenciando. No entanto, esse mesmo professor atuante que utilizou a metodologia tradicional inovou, com uma metodologia diferenciada e trabalhou a Física com a abordagem experimental, relacionando a imagem do cientista a Física. A inovação trouxe o sentimento de ansiedade, esperança do futuro professor E3, como evidenciamos na E3.33. No entanto o sentimento que o futuro professor E3 demonstrou na

unidade de análise E3.23, também demonstra na E3.49. A volta de sentimento de rotina proporcionado pela utilização de metodologia tradicional e a Física matematizada pelo professor atuante, causa novamente a desmotivação no futuro professor E3, que questiona sobre que tipo de aprendizagem que o professor atuante deseja proporcionar aos seus alunos.

Assim, diante das compreensões sobre as unidades de análise selecionadas como exemplo nesta categoria, acreditamos que durante todo o estágio os futuros professores apresentam sentimentos, sejam eles de motivação ou não. Percebemos que nem todos os envolvidos na pesquisa expressaram expectativa em relação ao primeiro contato, e esse fato contradiz em partes a hipótese que apresentamos no início deste trabalho, de que os futuro professores criam expectativas com relação à ida à escola.

Outras características que constatamos, que provoca essa variação de sentimentos, são as aulas tradicionais que os futuros professores observaram, elas foram cruciais para que ele pudessem afirmar seus sentimentos de rotina. Constatamos que o sentimento de rotina esteve presente em todos os futuros professores, mesmo que em cada um esse sentimento teve diferentes proporções.

Além de metodologias tradicionais, a não compreensão sobre o objetivo de estágio, o encarando apenas com uma finalidade prática e obrigatória, proporciona variações de sentimentos e principalmente a presença contínua do sentimento de rotina. Essa variação de sentimentos é uma causalidade do “choque de realidade”, que é defendido por Veenman (1988) apud Rocha e Fiorentini (2005), por se tratar de um período complexo e significativo para os futuros professores.

CATEGORIA 2: REFLEXÃO E INFLUÊNCIA DA APROXIMAÇÃO COM A PROFISSÃO PARA O FUTURO PROFESSOR

Nesta categoria procurou-se indícios sobre a reflexão e influência da aproximação com a profissão, como o futuro professor se sente quando está atuando. No entanto, sabemos que o estágio que escolhemos é o de observação e que os momentos que ocorrem são de estreitamento com a profissão, como ajudar um aluno no conteúdo, chamada da atenção da sala, entre outras situações. Também procuramos evidenciar sobre como o futuro professor se sente em relação a sua formação, ou seja, ele possui conhecimentos específicos suficientes para ensinar? A formação que ele teve até o momento já é suficiente para ele enfrentar as situações diárias da profissão?

Quadro 03 – Unidades de análise referente a categoria 02.

Unidades de Análises
E1.9: “A regente [...] continuou com a resolução da lista de exercício dada na aula passada. Não demorou muito para que um aluno me chamasse para que eu lhe ajudasse, e logo outros também me chamaram, algo que chamou a atenção é a dificuldade enorme que eles tem de entender o conceito físico, percebi a maioria resolvia os exercícios de forma mecânica apenas aplicando os dados na equação, não sabendo realmente o que estava acontecendo. Isso é algo que pretendo conseguir trabalhar nas minhas futuras monitorias que ainda não conversei com eles ainda.”
E1.13: “Com isso os alunos passaram a me chamar em suas mesas para que ajudasse com a lista de exercícios, já que entre os alunos e a professora tinha se erguido uma

grande barreira. Ao fim da aula percebi os alunos satisfeitos com a minha presença ali, já que a preferiam a minha presença em suas mesas ao invés da professora.”

E1.41: “A aula foi produtiva para mim particularmente, porque nestas aulas que tem exercícios me sinto importante em sala de aula, sou alguém ali dentro a quem os alunos recorrem para tirar suas dúvidas, o particularmente gosto de fazer, e assim os 50 minutos de aula passam muito rápidos e eu ainda saio pensando que poderia ter ajudado mais”.

E1.66. Foi pra mim particularmente, um dia prazeroso, fui muito chamado nas mesas para tirar dúvidas, eu já tinha feito alguns convites de monitorias em aulas anteriores, mas aproveitei o momento pra reafirmar o convite. Por fim acredito que todos os alunos presentes fizeram o trabalhinho do dia, o que me faz pensar que na minha regência terei de utilizar muito deste tipo de estratégia, de atividades em sala valendo nota, não pude deixar de notar que sempre que isso é utilizado a uma grande melhora na sala, tanto na questão de comportamento, quanto no interesse pelo conteúdo da disciplina.

E2.27 É quase fim da aula quando um dos alunos me chama, pra lhe explicar a matéria. Diz que não está conseguindo “entender nada”. Com muita calma eu comecei a lhe explicar a primeira questão, que perguntava qual era o meio mais refringente a partir dos ângulos que o raio formava nos meios A e B. [...]Expliquei superficialmente o segundo problema, ao que ele disse “Acho que agora já consigo fazer”.

E3.4: “Já no primeiro dia o professor nos pediu para estar ajudando os alunos com os exercícios, notei que havia dificuldade por parte dos alunos em como começar o exercício, talvez pensassem que a resolução deveria ser algo mecânico, no qual utilizando fórmulas matemáticas e contas chegariam a um resultado esperado pelo professor.

E3.2: “[...]notei que havia algumas pessoas que já me conheciam e por isso já idealizei que teria uma ligação mais forte com essas pessoas e que eu poderia usar deste meio para me comunicar com a classe.”

Fonte: Autoria própria (2017).

Na unidade de análise E1.9, o futuro professor E1, logo no início do seu estágio, já acontece a aproximação com a profissão, que foi proporcionada pela procura de ajuda pelos alunos. No entanto o E1, não deixa claro como aconteceu essa aproximação, porém quando ele começa a ajudar os alunos, se posiciona como um professor, pois consegue identificar e refletir sobre as dificuldades dos alunos características de um professor. No entanto o obstáculo da aprendizagem defasada foi um aspecto que motivou a querer continuar essa aproximação com a profissão, pensando futuramente nas suas monitorias.

Já a unidade de análise E1.13, a busca pela ajuda do futuro professor teve um motivo: houve uma divergência entre o professor atuante e os alunos. De acordo com o que E3 narra que foi “erguido uma grande barreira”, essa barreira proporcionou mais uma aproximação com a profissão e, ainda, o futuro professor E3 se considera alguém que está sendo significativo para os alunos, a sua presença já é mais requisitada do que a do professor atuante. Como sabemos que E1 é uma pessoa que precisa ter motivação diariamente para não se desiludir com a profissão, percebemos que a aproximação com a profissão é o espaço para a construção da sua identidade, construção do seu ser professor.

A unidade E1.41 tem a mesma ideia da unidade analisada anteriormente, a aproximação com a profissão é motivadora para o futuro professor E1, considerando algo de extrema importância para seu estágio. O que chama a atenção é o fato de ele evidenciar que é alguém ali dentro, se sente alguém que

pode trazer algo positivo para aquela sala. Também confirmamos a mesma ideia com a unidade de análise E1.66.

Na unidade de análise E2.27, o futuro professor também não deixa claro como foi a aproximação do aluno lhe pedindo ajuda, relata um pedido praticamente de socorro. O E2 se manteve calmo, para tentar explicar da forma mais clara possível. A atitude de calma interpretamos como uma segurança em relação ao seu conhecimento que adquiriu na sua formação até aquele momento. Também evidenciamos que o futuro professor E2 não expressa nenhuma reflexão sobre aquela situação, somente narra sobre o acontecimento e, no final, conclui que teve uma participação efetiva na aprendizagem do aluno, pois o aluno diz que agora ele consegue entender. Pode-se concluir nesta fala que o E2 trata a aproximação com a profissão como se fosse algo comum, habitual, nada que pudesse lhe fazer refletir e questionar.

A unidade de análise E3.4 se assemelha com a E1.9, no entanto, o que proporcionou a aproximação com profissão foi o professor atuante, pois o mesmo pediu ajuda com a atividade que propôs. A aproximação com a profissão do futuro professor E3 também questionasse a aprendizagem dos alunos e diagnosticou que eles apresentam um conhecimento precário e cheias de atitudes mecânicas para a realização da atividade.

Na unidade E3.2 o futuro professor tem a perspectiva de boa relação com seus alunos. O fato de conhecer alguns alunos, seria uma estratégia para desenvolver seu estágio, em alguns problemas que poderia surgir. Acreditamos que essa reflexão sobre um futuro problema seja uma característica do professor, considerando um futuro profissional.

Assim, diante das considerações desta categoria, podemos concluir que a aproximação com a profissão, mesmo acontecendo de maneira natural, mesmo sem muitas reflexões, ainda é um momento de grande relevância, com questionamentos, dúvidas, aprendizagens, isso confirma a ideia de Neto et al. (2005) de que o estágio proporciona o contato com a realidade, com algumas dificuldades e situações que irão enfrentar como futuro professor, proporcionando a reafirmação ou não da escolha. Percebemos também que a aproximação com a profissão para o futuro professor E1 e E3, proporcionou a reafirmação da profissional, quando eles se sentem significativo para a aprendizagem dos alunos.

METATEXTO

UM OLHAR PARA A FORMAÇÃO

Nosso objetivo inicial era buscar indícios que, a partir do contato com a profissão, o futuro professor refletisse e questionasse sobre sua formação. E devido a esse questionamento poderíamos constatar se a formação do futuro professor estava sendo suficiente para os enfrentamentos de situações do ambiente escolar. Ao realizar a desconstrução das narrativas, separando-as em unidades de análise, fomos delineando as percepções que conseguimos destacar, como variação de sentimentos no decorrer do estágio, as reflexões sobre as disciplinas do curso, o que o estágio significa para ele e como foi a experiências quando estava em atuação.

Durante a análise, pode-se perceber que as variações de sentimentos estavam presentes em todos os futuros professores, momentos de angústias, frustrações, decepções mas também alegrias, esperanças. Acredita-se que não é somente no primeiro contato com a profissão que essa evidência é constatada, mas sim, em todo o decorrer da docência. As causalidades destas emoções são inúmeras. Nesta pesquisa, o sentimento de rotina, não saber mais o que observar, frustrações com o ensino, a escola, os alunos são alguns dos exemplos que encontramos. Porém nada era tão significativo quanto o sentimento de esperança quando ajudava um aluno e ensinava algo.

Quando buscamos por indícios sobre a reflexões das disciplinas, não foi fácil encontrar. Percebemos, nesse ponto, que os futuros professores se esqueciam da sua formação, da sua bagagem até aquele momento, era como se começasse algo novo, aquele é o ponto zero. Poucas evidências foram encontradas sobre esses indícios. A maioria são do futuro professor E3, porém o mesmo cita quando inicia seu estágio, que agora era algo profissional. Nos perguntamos, o que foram os dois anos de formação que teve? Ou não teve? Foi simplesmente uma passagem sem frutos?

A procura desses indícios foi angustiante, as percepções desta categoria nos fizeram refletir sobre inúmeras possibilidades de resposta. Até que em um insight, resolvemos repensar sobre a nossa formação, como foi nosso caminho até o estágio. E então, que refletindo sobre esse caminho, constatamos que nos primeiros anos do curso existe apenas 1 (uma) disciplina da área de ensino, Fundamentos da Física.

Não queremos dizer que as outras disciplinas, as chamadas disciplinas da área “dura”, não proporcionam contribuições para a formação do futuro professor, mas as disciplinas da área de ensino que proporcionam espaços para o estabelecimento das relações entre teoria e prática docente. Assim o futuro professor inicia o estágio com reflexões baseadas em seu senso comum e somente com o desenvolvimento das disciplinas da área de ensino que suas reflexões são mais críticas e pertinentes.

E também percebemos que o momento de estágio é importante para os futuros professores, mesmo aqueles que acreditavam que seria mais um dia de “Urubupungá”. No entanto, mesmo sendo significativo, ainda é considerado algo prático, apenas de observação, acreditamos que o fato das disciplinas da área de ensino se concentrarem após o terceiro ano, junto com o estágio, pode contribuir para a percepção inicial de que é somente prática e prolongar essa ideia.

Quando o futuro professor se aproxima da profissão, seja ajudando um aluno com a disciplina, ou planejando atividade com o professor atuante, ou participando de alguma situação diária da escola, percebemos nas unidades de análises que apresentam reflexões sobre esses momentos, o quanto são significativas para sua formação, o faz querer reafirmar a escolha da profissão mesmo diante de tantas dificuldades diárias que ela oferece.

No entanto, a ideia de ser professor ainda perpetua somente na prática. Neste ponto é necessário a intervenção das disciplinas da área de ensino para desmistificar essa ideia, para que a relação entre teoria-prática seja efetivada. Porém temos que ressaltar que esta pesquisa se realizou apenas no Estágio

Supervisionado I, lembramos que o futuro professor apresenta mais um ano de estágio, a sua regência, para que a relação teoria-prática seja trabalhada.

Constatamos que a ideia de teoria-prática para o futuro professor ainda é dicotômica, existe um grande problema em sua formação, isto é, as disciplinas da área de ensino são falhas, ainda não estão dando o suporte teórico para as problematizações, reflexões do futuro professor. E de acordo com Pimenta e Lima (2014) é necessária a ultrapassagem dessa dicotomia para formamos professores reflexivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início do trabalho foram feitas considerações que delinearão nossa pesquisa, porém o objetivo não é validá-las, mas sim, perceber se as concepções formadas na experiência de estágio, também se desenvolvem em outros futuros professores. Assim, percebemos que nos cursos de licenciatura nem todos os futuros professores criam expectativas com relação à ida à escola, para alguns é um sentimento de indiferença neste momento. Também constatamos que ao iniciar o estágio, o futuro professor começa a refletir sobre as situações do ambiente escolar e a partir desta, com pouca teoria que dê suporte, eles criam perspectivas de atuação docente.

As narrativas de observação apresentaram diversos elementos sobre a perspectiva de futuro exercício da docência no âmbito formação inicial e profissão docente. Foi constatado que as narrativas foram suportes para reflexão das situações vivenciadas no estágio, e sendo um bom instrumento para as pesquisas em educação, além também de proporcionar a formação continuada do pesquisador.

Um forte elemento que se apresentou nas narrativas de observação foi a variação de sentimentos, causadas pois inúmeras situações diárias da profissão. Consideramos que essa variação de sentimentos que se apresenta no decorrer do estágio, ora o futuro professor está motivado, ora está desmotivado, é decorrente da falta de suporte teórico para sustentar as oscilações da profissão.

As oscilações de sentimentos ocorrem devido à percepção da dicotomia entre teoria e prática. Percebemos que a concepção de estágio como parte prática do curso ainda é uma presença forte nos relatórios dos futuros professores. De acordo com Pimenta (2002), somente as observações no estágio das situações do ambiente escolar não capacita o futuro professor a entender todo o contexto escolar, é necessário um suporte teórico que o ajuda a entender a complexidade da profissão.

Para oferecer esse suporte teórico é necessário o espaço para o desenvolvimento do mesmo. Um espaço para o futuro professor questionar, refletir sobre suas angústias, dilemas, esse espaço são as disciplinas da área de Pesquisa em Ensino. Percebemos que elas são elementos essenciais na perspectiva de futura atuação docente, ou seja, se o futuro professor não tiver espaços de formação que sustente os desafios da profissão, certamente ele irá ter dificuldades no decorrer da profissão.

Os comportamentos, atitudes e metodologias do professor atuante estiveram entre inúmeros elementos que foram questionados e refletidos pelos futuros

professores. No entanto, percebemos que os questionamentos na maioria das vezes, foram baseados no senso comum, estereótipos que os futuros professores possuem sobre a profissão, porém a vivência no estágio proporcionou espaço para a construção da identidade docente dos futuros professores.

Em relação a práxis que foi apresentada na seção de Referencial Teórico, concluímos que não houve esse conceito, pois além do futuro professor compreenderem o mundo que estava, tendo como base relação teoria-prática, é necessário que ocorra uma transformação, e essa não aconteceu.

Concluímos que o primeiro contato dos futuros professores de Física é conflituoso, cheio de dilemas. E este primeiro contato é composto por reflexões baseadas em senso comum, cheias de preconceitos para o que já se esperava observar. No entanto, esse caminho, do primeiro contato até o ser professor, o futuro professor enfrenta inúmeras dificuldades e, para enfrentá-las, é necessária sustentação, reflexão teórica, ou seja, a teorização contínua e profunda da prática.

Acredita-se que a pesquisa contribuiu com o curso de Licenciatura em Física de Ilha Solteira, no sentido de permitir reflexão sobre qual é a formação que está proporcionando para os futuros professores ao iniciar seu primeiro contato com a profissão e como oferece espaço para as reflexões, discussões sobre a profissão.

Perspectives of the future teacher of physics in relation to teaching from the experience of the supervised stage

ABSTRACT

The subject of this study is to analyse the practice of the of Physics future teacher. From the narratives in the final reports of the course “Estágio Supervisionado I” (supervised internship), the main goal is, firstly, to verify the expectations and perspectives of future Physics teachers in relation to practice, after the experience in the school environment and, second, how these expectations are "developed" during the internship and influence the decisions about their future careers. These reports produced by the trainees during the course – that contains the entire route of the student in their first “teaching practice” along the Teaching Degree in Physics – are the “central focus” of this study. Thus, we intend to answer the following question: What elements are present in the narratives of the first supervised internship and, from them, how it is possible to infer aspects about Physics teachers education and the teaching practice perspectives? The methodology of this study was qualitative, provided by documentary research and composed by discursive textual analysis of the final reports of the course “Estágio Supervisionado I”. Throughout the development of this research we can conclude that the first experience with the teaching practice is conflicted, is full of dilemmas, is based on common sense reflections and is followed by many prejudices. Therefore we believe that this research contributes to the Teaching Degree in Physics, allowing reflection about which elements are being provided for future teachers with the intention of helping them to start their first experience with the practice and how it’s offered space to the reflections and discussions about the profession.

KEYWORDS: Physics Teachers education. Supervised internship. Teaching practice.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, S. M et al. O impacto da observação de classe durante o estágio supervisionado de física. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5, 2005, Bauru. **Anais** em cd-room. Bauru: ABRAPEC, 2006.

FERREIRA, P. C. P. **Possíveis relações entre a formação inicial e a escolha profissional**: um estudo com egressos do curso de Licenciatura em Física da Unesp de Ilha Solteira (2005-2011).173f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Unesp, Ilha Solteira, São Paulo, 2012.

ILHA SOLTEIRA, Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Departamento de Física e Química. **Projeto Político Pedagógico**. Ilha Solteira: Unesp/FEIS, 2008. 28 p. (mimeogr.)

MORAIS, D.R.S; ANDRÉ, T. C; TERUYA, T. K. O estágio na formação de professores e a superação da dicotomia entre teoria e prática: um relato de experiência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE; 9, 2009 out, Curitiba, PR. **Anais** em cd-room.; Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3, 2009 out 26-29, Curitiba, PR. Anais em cd-room. Curitiba: Champagnat, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v.12, n.1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2015.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2015.

NETO, E. R. S. et al. Uma Proposta De Estágio Para Licenciandos em Física. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16, 2005, Rio de Janeiro, **Anais eletrônicos**...Rio de Janeiro: 2005

OLIVEIRA, C. A. V.; **Formação de professores**: identidade e “mal-estar docente” – Presidente Prudente: [s.n], 2005.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6.ed. – São Paulo: Cortez– 2004.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação. – Série saberes pedagógicos).

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** – 5 ed. – São Paulo: Cortez, 2002

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Revedo o Ensino de 2º Grau: propondo a formação de professores.** São Paulo, Cortez, 1990.

ROCHA, L. P.; FIORENTINI, D. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência. In: **Anais da 28a. Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.** Caxambu/MG: [s.n.], 2005, v. 1, p. 1–17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso: 13 de mai. de 2013.

Recebido: 29 mai. 2017

Aprovado: 21 jul. 2017

DOI: 10.3895/actio.v2n1.6755

Como citar:

GONÇALVES, W.R.; SELINGARDI, G. Perspectiva(s) do futuro professor de física em relação à docência a partir da experiência do estágio supervisionado. **ACTIO**, v. 2, n. 1, p. 204-224, Curitiba, jul./dez. 2017.

Correspondência:

Wilians Roberto Gonçalves

Rua Assis Chateaubriand, n. 88, Ap. 402, Vila Santo Antônio, Maringá, Paraná, Brasil.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

