



A PERCEÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA DE CAMPO GRANDE/MS SOBRE A RELAÇÃO DOS SABERES DA FORMAÇÃO INICIAL E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Keissy Carla Oliveira Martins (Keissy.carla@gmail.com)

Maria Inês de Affonseca Jardim (inesaffonseca@gmail.com)

Paulo Ricardo da Silva Rosa (paulo.rosa@ufms.br)

Eixo temático: 2. Experiências de Formação.

1. INTRODUÇÃO

No contato com professores já inseridos na Educação Básica são relatadas diversas dificuldades com relação ao desenvolvimento, em sala de aula, das estratégias metodológicas discutidas na formação inicial. Além disso, é frequentemente relatada uma certa desconexão entre estes dois ambientes: o de formação para a docência e a sala de aula, levando-nos a pensar se os saberes curriculares desenvolvidos nos cursos de formação inicial realmente atendem às necessidades da escola.

Tardif afirma que “o saber dos professores depende, por um lado, das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza e, por outro lado, da personalidade e da experiência profissional dos próprios professores” (TARDIF, 2002, p. 16). Ele propõe um modelo de análise dos saberes docentes, classificando-os em quatro grupos: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais (TARDIF, 2002). O autor destaca a necessidade de o professor ser capaz de fazer a articulação entre a prática e esses saberes.

Alguns saberes são adquiridos diretamente dentro do ambiente de formação profissional e, durante essa formação, o professor deve adquirir a consciência das suas tarefas principais a serem realizadas em sala de aula que é a instrução e a gestão de classe (GAUTHIER, 1998; TARDIF, 2002). Além disso, para estabelecer a relação com os alunos, o professor precisa desenvolver algumas competências: teatralização, capacidade de exercer sua autoridade, habilidade de comunicação, capacidade de interagir com seus alunos, entre outras (TARDIF, 2002).

A respeito da interatividade, Tardif e Lessard (2005), apontam a importância dela para o trabalho do professor em sala de aula:

A interatividade caracteriza o principal objeto do trabalho do professor, pois o essencial de sua atividade profissional consiste em entrar numa classe e deslanchar um programa de interação com os alunos. Isso significa que a docência se desenrola concretamente dentro das interações: estas não são apenas alguma coisa que o professor faz, mas constituem, por assim dizer, o espaço – no sentido marinho ou aéreo – no qual ele penetra para trabalhar (p. 235)

No entanto, Tardif (2002) apresenta uma problemática na formação docente, afirmando que há uma relação de desconexão entre os saberes profissionais e os saberes da formação inicial. Devido a essa desconexão, o docente passa pelo que Tardif (2002) chama de “o choque da ‘dura realidade’ das turmas e das salas de aula”. Segundo o autor, nesse momento a descoberta pode provocar três tipos de reações: a rejeição pura da formação inicial, a reavaliação sobre o que foi útil ou não, e os julgamentos relativos.



Os saberes discutidos nos cursos universitários de formação docente devem estar em estreita relação com a realidade escolar, o *locus* do trabalho do professor, a fim de reduzir os impactos do “choque com a realidade”, tendo o pressuposto de que essa realidade é dinâmica (TARDIF, 2002).

Em nosso contexto específico, faltam trabalhos que analisem a percepção dos professores de Física, sobre a relação entre os saberes construídos na formação inicial e suas práticas cotidianas. Portanto, neste trabalho, descrevemos uma pesquisa que analisou essa percepção, inquerindo professores de Física atuantes na rede pública estadual em Campo Grande se os referenciais teórico-metodológicos sobre os quais aprenderam a construir suas aulas são úteis para o trabalho cotidiano, e se os professores se apoiam nestes para gerir as interações com os alunos. Ou seja, queremos entender qual é a relação que os professores de Física de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, estabelecem entre sua prática e os saberes construídos ao longo de sua formação inicial.

2. CONTEXTO E DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Esta pesquisa se caracteriza como uma Survey seguida por um Estudo de Caso. A Survey é aquele tipo de pesquisa censitária, na qual um grupo de sujeitos é inquerido sobre determinado assunto. Já o Estudo de Caso tem por principal característica a exploração de uma situação específica, permitindo generalização de tipo analítica, para a qual a confirmação poderá ser obtida por meio de outros meios de investigação. Neste tipo de estudo não há intervenção do pesquisador, que apenas se insere no contexto em que ocorre o fenômeno como mero observador, sem alterar as variáveis estudadas (ROSA, 2015). Como instrumentos de coleta de dados utilizamos: questionários, entrevistas semiestruturadas e observações de aulas.

Na etapa Survey de nosso estudo, foi solicitado aos professores, no questionário, que respondessem a trinta questões separadas em quatro dimensões: *formação docente, ambiente profissional, atuação profissional e concepções sobre educação*. Com este questionário, objetivou-se traçar um perfil geral dos professores com formação, que lecionam Física em Campo Grande no ensino regular. Por meio de uma busca em redes sociais e visitas às escolas, foi possível receber os questionários respondidos por 28 docentes.

Após o preenchimento do questionário, foi desenvolvida uma entrevista semiestruturada (composta por 13 questões guia) com 19 professores a fim de investigar as fontes às quais estes profissionais recorrem ao planejar as estratégias metodológicas e sua relação com os referenciais teórico-metodológicos discutidas no curso de formação docente, além das dificuldades que eles encontram para ensinar Física. As falas dos docentes foram transcritas e analisadas. De modo a preservar a identidade dos docentes eles serão indicados de P1 a P19.

Na etapa posterior às entrevistas foram observadas 15 aulas de 12 docentes (os que permitiram) a fim de verificar alguns aspectos explorados na formação inicial: planejamento, estrutura da aula (introdução, desenvolvimento e conclusão), apoio do referencial teórico-metodológico, técnicas de ensino utilizadas e a interação com os alunos. Durante as aulas, foi feito um registro minuto a minuto a respeito da ação do professor e interação com os alunos. Além disso, foi produzido um pequeno



relato com as percepções do observador a respeito de cada aula. Com estas observações, foi possível comparar o discurso e a ação destes docentes.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Apresentaremos aqui um recorte dos dados produzidos, restringindo as discussões a aspectos gerais das técnicas de aula assumidas/declaradas, referencial teórico-metodológico assumido/declarado e condições indicadas como necessárias para uma boa aprendizagem de física. A análise passa pelas manifestações evidenciadas em comum nos questionários, entrevistas e observações das aulas.

Nos questionários os professores responderam à pergunta a respeito das técnicas de ensino declaradas no planejamento e utilizadas por eles em sala de aula. A questão era aberta e as categorias foram criadas considerando as expressões colocadas por eles. Verificamos, nas respostas, que a “Aula Expositiva” é declarada como uma das técnicas de ensino mais utilizadas por 24 dos professores e a “Experimental” por 19 dos professores, ao passo que “Pesquisa”, “Debate”, “Estudo Dirigido”, “Resumo” e “Visita Técnica” são técnicas citadas por menos de 5 professores. Levanta-se, aqui, a necessidade de estudar o porquê de essas atividades e outras como “Seminários”, “Trabalhos em Grupos” e “Aula STE (Sala de Tecnologia)” serem tão pouco utilizadas por professores de Física da educação básica de Campo Grande.

Os professores foram questionados sobre os referenciais teórico-metodológicos que utilizavam. Dentre os referenciais dos quais afirmaram adotar orientações, guiar-se ou tentar utilizar, foram citados a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) de David Ausubel por 18 docentes, a Teoria Histórico-Cultural (THC) de Lev Vygotsky por 8 docentes, Teoria da Epistemologia Genética (TEG) de Jean Piaget por 2 docentes, os Três Momentos Pedagógicos (3MP) abordada por Delizoicov¹ por 2 docentes, orientações de Cipriano Carlos Luckesi (CCL) por um docente, além do pluralismo metodológico². Além disso, 3 professores responderam não utilizar algum referencial teórico-metodológico.

Ainda na dimensão de questões a respeito das concepções sobre educação, os professores foram questionados sobre o que é necessário para que os alunos aprendam Física. Como a questão era aberta, as respostas foram muito variadas, então fizemos a separação em grupos de respostas sinônimas. Construímos nove grupos nos quais os professores podem estar em mais de um.

¹ A abordagem por Delizoicov dos Três Momentos Pedagógicos foi a indicada pelos professores nas respostas.

² Utilizamos a expressão “pluralismo metodológico” da forma como foi respondida pelos professores, não nos preocupando com o que eles entendem por este pluralismo.



Figura 01: Ideias dos professores sobre o que é necessário para aprender Física.

Grupos	Quantidade de Professores
Interesse, motivação ou vontade	14
Ações do professor	8
Contextualização ou relação com o cotidiano	6
Conhecimentos prévios, subsunçores ou base	6
Ambiente favorável ou estrutura da escola	6
Experimentação	4
Capacitação ou qualificação do professor	3
Que o aluno estude	3
Família	1

Fonte: autores

No grupo “Interesse, motivação ou vontade” estão os professores que citaram necessidades que partem do aluno ligadas a querer aprender Física. O segundo grupo está relacionado às ações do professor no que se refere a lançar desafios aos alunos, usar metodologias adequadas, conhecer os alunos e seus conhecimentos prévios, estruturar o conteúdo de forma apropriada e usar diferentes recursos. No terceiro, os professores que acreditam que os alunos aprenderão se o conteúdo estiver relacionado ao seu cotidiano. Já no quarto grupo, estão os professores que acreditam que é importante um ambiente favorável e estrutura escolar, desde carga horária adequada, laboratório até um bom relacionamento. A experimentação foi citada por alguns professores como necessária para que ocorra a aprendizagem. No sétimo grupo, estão os professores que mencionaram a necessidade de sua própria capacitação ou formação adequada. Por fim, citaram que é necessário que os alunos estudem, resolvam listas de exercícios, façam leituras e, no último grupo, que tenham apoio familiar.

Sobre estes grupos, é possível ver que são bem variados, mas que pelo menos metade dos professores que responderam aos questionários acreditam que algo deve vir do aluno, interesse ou motivação, para que ele aprenda Física. Apesar de não ficar claro o entendimento que os professores têm sobre os conceitos de motivação e de estratégias de aprendizagem, podemos considerar que esta prevalência é coerente com a quantidade de professores que dizem utilizar a TAS como referencial teórico-metodológico ou seguir orientações dela, já que esse é um dos pontos centrais da teoria.

Analisando as falas dos professores nas entrevistas, destacamos nove temas-eixo ao redor dos quais o discurso dos professores se organizava: as funções da escola, dificuldades no ensino de Física, os saberes da formação inicial, lacunas na formação inicial, sugestões, planejamento, o aluno, referenciais teóricos, técnicas de ensino e recursos.

Relacionando as falas transcritas dos professores e as observações das aulas, podemos comparar essas aulas a partir das estratégias metodológicas utilizadas. Os professores P5, P6 e P9 desenvolveram aulas expositivas no primeiro, terceiro e segundo ano do ensino médio, respectivamente; P5 ministrou a aula em uma turma com apenas 11 alunos, enquanto P6 e P9 ministraram suas aulas em turmas com mais alunos.

A partir das percepções do observador, notamos que P11 dialogou com os alunos durante a aula, questionando-os na construção dos conceitos, além de propor desafios a eles. Destacamos que, quando entrevistado, o professor P11



afirmou não se basear em algum referencial teórico-metodológico para planejar e desenvolver suas aulas. O docente P6 afirmou, durante a entrevista, utilizar os Três Momentos Pedagógicos, e o docente P9 afirmou utilizar a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel e a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, mas não foram observados aspectos dessas teorias e estratégias em suas aulas.

Os professores P2 e P3 desenvolveram uma atividade avaliativa nas aulas observadas, no primeiro e segundo ano do ensino médio. Com relação a essas aulas, notamos que nas três as atividades são desenvolvidas em duplas ou trios, e que os professores se dispuseram a esclarecer as dúvidas dos alunos.

No caso dos professores P4 e P10, ambos escolheram a aula para olhar os cadernos dos alunos do terceiro ano a fim de verificar o desempenho deles na realização de tarefas. O primeiro professor chamou os alunos para corrigir exercícios, enquanto o segundo professor chamou os alunos para contar a quantidade de vistos. Sobre essas aulas, em ambas é feita a mesma observação de que os alunos ficaram ociosos enquanto aguardavam para mostrar o caderno ao professor.

A estratégia-metodológica utilizada pelos professores P1, P11 e P12 foi a apresentação de trabalhos realizados pelos alunos. No caso de P1 um grupo de alunos do terceiro ano apresentou um seminário, enquanto os alunos do primeiro ano dos professores P11 e P12 apresentaram experimentos produzidos por eles como forma de avaliação.

Podemos notar que, após a apresentação dos trabalhos, o professor P1 não fez nenhum comentário sobre a apresentação dos alunos ou algum questionamento. O professor P12 não fez comentários sobre a apresentação, mas fez questionamentos assim que finalizaram. Já o professor P11 fez uma avaliação sobre cada apresentação e, no fim da aula, sobre todas as apresentações. Com relação à gestão da classe, pode-se notar uma grande dificuldade de P1 e P12 de interação com os alunos. Também mostraram dificuldade em trazer a atenção e provocar a participação dos alunos que assistiam à apresentação. Essa dificuldade é relatada pelo professor durante a entrevista:

eu eu sinto... a carência de ter tido uma preparação maior... nessa questão das interações dentro de sala de aula... [P12]

Por fim, a resolução de exercícios foi a metodologia utilizada nas aulas dos professores P1, P5, P7 e P8. No caso do professor P1, as percepções advindas da observação de sua aula indicam que ele não havia planejado aquela parte da aula e que tinha muitas dificuldades de interação com os alunos do terceiro ano. Essa dificuldade é relatada pelo professor na entrevista, quando fala da interação com os alunos:

eu peço pra prestar atenção aí tem vez que presta e tem vez que não presta... aí eu fico nessa presta atenção presta atenção presta atenção...[P1]

Já o professor P5 optou por fazer uma discussão oral de cada um dos exercícios como uma forma de revisão dos conceitos para uma avaliação que os alunos do terceiro ano fariam.

Diferentemente dos demais, o professor P7 mostrou preocupar-se com as dificuldades individuais dos alunos do primeiro ano, auxiliando-os um por vez.



Contrária a essa postura, o professor P8 não atendeu às necessidades da turma quando se recusou a ajudá-los da forma como eles pediram: que resolvesse alguns exercícios no quadro pois não estavam entendendo o conteúdo. De certo modo, isso é contrário ao discurso do professor, que afirma ter uma boa relação com os alunos, tentando tirar o preconceito de que a Física é difícil:

eu sempre tive uma boa relação com meus alunos... quando a gente começa lá na parte de tirar um pouco daquele preconceito que eles acham que física é difícil... normalmente a gente sempre começa a:: a:... é ()... não:::... classificaria como amigos... mas próximo disso... a gente tem um afeto:.... [P8]

A partir de nossas investigações das respostas dadas aos questionários, e das falas dos professores, deparamo-nos com questões pertencentes a, pelo menos, três dimensões as quais influenciam no trabalho do professor: a dimensão sociocultural, a dimensão de formação e a dimensão governamental.

Primeiramente, com relação à dimensão sociocultural, os professores acreditam que fatores como o interesse, os conhecimentos prévios e a estrutura familiar são necessários para que os alunos aprendam Física. Em contrapartida, os docentes apontam como dificuldade no ensino de Física a falta de interesse dos alunos, a desestruturação familiar, o preconceito com a Física e a indisciplina.

Com relação à dimensão governamental, os professores apontam a necessidade de um ambiente escolar favorável ao ensino. No entanto, o cenário atual no qual o ensino ocorre é permeado por diversas falhas estruturais como falta de laboratórios equipados com experimentos, materiais didáticos e recursos midiáticos.

Porém, a questão governamental não se restringe à estrutura, pois os professores afirmam que há uma pressão por parte da equipe gestora da escola e da Secretaria de Educação na aprovação dos alunos independente do desenvolvimento destes. Apontam, também, o tempo curto de aulas somado à grande quantidade de conteúdos como uma dificuldade no ensino.

Outro aspecto pertencente à dimensão governamental, mesmo que de forma indireta, é a carga horária de trabalho desses professores. Devido à histórica desvalorização da categoria e baixos salários, esses professores necessitam trabalhar por mais de dois períodos e em mais de uma escola a fim de complementar sua renda.

Na última dimensão, a de formação destes docentes, observamos que há um distanciamento entre os saberes discutidos na formação inicial e a prática, pois segundo eles essa formação não é, muitas vezes, baseada nas condições reais de uma escola: tanto no que se refere aos saberes pedagógicos, quanto no que se refere aos saberes disciplinares.

Estes docentes apontam diversas lacunas sobre sua formação, como o distanciamento entre a teoria e a prática, a falta de preparação para as interações em sala de aula, e a ausência de saberes ligados à formação do professor em si. Como sugestões a essas lacunas, os professores apontaram mudanças nas disciplinas de estágio obrigatório e práticas de ensino, a necessidade de mais disciplinas de Física no curso, adição de conteúdos de história da ciência, novas tecnologias e disciplinas que trabalhem as interações que acontecem em sala de aula.



4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao investigarmos a relação que os professores estabelecem com os saberes da formação inicial, deparamo-nos com a existência de lacunas descritas por eles. Considerando a existência de conteúdos de Física, de formação pedagógica e da prática docente por meio de estágios da formação inicial desses docentes, levantamos aqui o questionamento: se estas disciplinas existem na estrutura curricular do curso de formação desses professores, qual é a origem dessas lacunas? Apontamos aqui, duas hipóteses: a primeira diz respeito a problemas de execução dessas disciplinas; a segunda diz respeito ao aproveitamento desses conteúdos por parte dos alunos durante o curso de graduação.

Nas aulas observadas, evidenciamos alguns problemas de desenvolvimento, e principalmente a dificuldade de interação com os alunos: há o caso do não estabelecimento da separação entre o papel de professor e de alunos, até o caso em que professores apenas “despejam” conteúdos, sem buscar retorno por parte dos alunos. Percebeu-se a falta do planejamento e que, apesar de a maior parte dos professores ter afirmado, durante as entrevistas e nas respostas ao questionário, utilizar recursos midiáticos em suas aulas, em apenas uma delas isso foi observado. Além disso, com relação aos referenciais teórico-metodológicos, não foi observada a utilização como guia para as aulas.

Evidenciamos, na fala e no desenvolvimento da prática dos professores, a falta de conexão entre os saberes da formação inicial e a ação profissional, conforme apontados por Tardif (2002) e Gauthier (1998), além da dificuldade de enfrentar o início da carreira profissional e as situações reais de sala de aula estudadas por Barros (2003) e Gatti (2016), sobretudo, o “choque da ‘dura realidade’ das turmas e das salas de aula” como descrito por Tardif (2002).

Consideramos, portanto, que a relação do professor com os saberes da formação inicial é de distanciamento. A fim de reduzir esse distanciamento, apontamos, com base nesses resultados, a necessidade de se repensar alguns pontos da estrutura curricular do curso de Física – Licenciatura da UFMS no que tange a: adequação da estrutura das disciplinas de estágio obrigatório e práticas de ensino, proporcionando ao futuro professor maior integração entre a teoria e prática; inserção de conteúdos e discussões sobre o relacionamento entre sujeitos em sala de aula (Domínio da Classe), de modo que esses docentes se sintam mais confiantes na interação com seus alunos ao iniciar em sua profissão.

5. REFERÊNCIAS

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GAUTHIER, C. **Por uma Teoria da Pedagogia**: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 1998.

ROSA, P. R. D. S. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa em Ensino**. Campo Grande: UFMS, 2015. 256 p.



TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.