

Saberes profissionais: narrativas de professores na formação docente¹

RESUMO: Este texto apresenta resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender como os estudantes de licenciatura, em processo de formação, constroem os saberes profissionais. Foram tomados como fontes de dados os relatórios de estágio supervisionado, os quais foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados apontam que os professores em formação inicial constroem seus saberes mediante a análise de situações reais de ensino, articulando reflexivamente teoria e prática. Apontam também que os condicionantes enfrentados na sala de aula, como tempo insuficiente para desenvolver as atividades didático-pedagógicas e a desmotivação dos alunos, foram retraduzidos como desafios constitutivos da prática e, por meio da reflexão, tornaram-se formativos. Assim, ao enfrentarem os problemas reais do ensino, estes professores em formação desenvolveram reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem fundamentais para a constituição dos saberes profissionais.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Formação de professores. Saber-docente.

Edinaldo Medeiros Carmo

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

medeirosed@uesb.edu.br

(1) Uma versão dos resultados trazidos neste texto foi apresentada no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e fazem parte do projeto de pesquisa "A produção dos saberes docentes e do conhecimento escolar na formação inicial de professores de Ciências e Biologia" desenvolvido com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa da Bahia (FAPESB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Introdução

O estudo dos saberes docentes pode elucidar diferentes aspectos para compreensão do modo como os professores organizam suas práticas. Nesse sentido, as investigações relacionadas à prática pedagógica alimentam o debate sobre a importância da definição de uma base de conhecimento dos saberes docentes, que poderão contribuir significativamente para os currículos de formação.

Nessa perspectiva, segundo Tardif (2014), os saberes dos professores são construídos processualmente ao longo de sua carreira profissional, desenvolvendo em sua prática estratégias e habilidades necessárias para o ensino. Para Tardif (2014), esses saberes são elementos constitutivos da ação docente e fazem dos professores profissionais, cuja prática é definida pela sua capacidade de mobilizar, compreender e integrar esses saberes enquanto condições do saber-fazer profissional.

Desse modo, Gauthier e colaboradores (2013) defendem a importância de investigações que deem visibilidade à existência de um repertório de conhecimentos para ensino que envolva os saberes profissionais do próprio professor, pois, ao ensinar, mobiliza saberes específicos de sua prática. Assim, o professor fundamenta sua ação nesse conjunto de saberes para tentar responder às exigências da sua profissão, utilizando-os para resolver situações

concretas encontradas no seu cotidiano. Esses autores, portanto, têm dedicado suas pesquisas para tentar definir um repertório de conhecimentos que norteiam e apoiam a prática pedagógica dos professores. Contudo, destacam que

[...] a pesquisa de um repertório de conhecimentos do ensino permite contornar dois obstáculos fundamentais que sempre se interpuseram à pedagogia: primeiro o da própria atividade docente, por ser uma atividade que se exerce sem revelar os saberes que lhes são inerentes; segundo, o das ciências da educação, por produzirem saberes que não levam em conta as condições concretas de exercício do magistério. (GAUTHIER et al., 2013, p. 19)

Nesse sentido, não podemos nos ater apenas à identificação e à validação de um repertório de saberes, pois isso pode levar a uma visão tecnicista, identificando no trabalho do professor apenas a apropriação e a aplicação desses conhecimentos. Conforme adverte Shulman (1987), devemos estar atentos para que a discussão sobre a base de conhecimento dos professores não produza uma imagem unicamente técnica do ensino.

Destarte, de acordo com Tardif (2014), a questão dos saberes dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão. Nestes termos, o autor busca situar o saber profissional no contexto mais amplo do estudo da ação docente e destaca que não se pode falar deste saber sem relacioná-lo com o contexto do trabalho. Por isso, o saber dos professores está relacionado com a sua própria identidade, sua experiência de vida e sua relação com os alunos e os demais atores escolares. Portanto, o saber docente é produzido em situações reais de ensino, atravessadas pelos condicionantes da prática e, como Tardif (2014) destaca, são saberes compostos de vários saberes provenientes de diferentes fontes, sendo, portanto, heterogêneos e formados por meio da reestruturação dos conhecimentos adquiridos na formação profissional que, na sua prática, são retraduzidos e polidos por processos de mediação, permeados pela experiência vivida naquele contexto. Nesta direção, Nunes (2001) aponta que a relação dos professores com seus saberes e a percepção da escola como local de transmissão de conhecimentos mudou, principalmente, em decorrência das

influências que a literatura internacional e as pesquisas brasileiras trouxeram para o contexto do ensino.

Tardif (2014) destaca ainda que, quando perguntados sobre os seus saberes, os professores consideram suas experiências como fontes privilegiadas dos seus conhecimentos ou do seu saber-fazer. Entretanto, o autor evidencia que os professores mantêm uma relação de exterioridade com seus próprios conhecimentos, pois os saberes disciplinares, curriculares e os da formação profissional são incorporados à prática, mas não são produzidos por eles. Nesse sentido, os saberes da experiência são produzidos e validados na prática docente, sendo formados, portanto, por todos os outros saberes. Por isso, nas situações do ensino, os professores não utilizam apenas os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional, pois em suas práticas eles reformulam os conhecimentos aprendidos na formação e constroem certezas e representações, utilizando conhecimentos de sua história de vida intelectual, emocional, afetiva, pessoal e interpessoal.

Na perspectiva teórica apresentada por Gauthier e colaboradores (2013), defende-se que os professores, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos, tomam decisões e julgam seus próprios atos e os de seus alunos, assim, a sua ação é determinada pela sua capacidade de julgar corretamente as situações que vivem. Portanto, esta ação é validada pelos saberes que o professor possui, ou seja, a sua profissão se constitui e é definida pelos seus conhecimentos.

Ao defender a profissionalização do ensino, Gauthier e colaboradores (2013) destacam algumas questões que impedem a validação e a formalização dos saberes dos professores. Essas questões estão ancoradas em ideias preconcebidas, as quais advogam que basta ter cultura, talento, bom senso etc. para ensinar. Tais ideias limitam o processo de profissionalização do ensino e impedem a organização de uma base de saberes desse ofício. Portanto, fundamentar o ensino no conhecimento do conteúdo, no bom senso, na experiência profissional, na intuição, no talento ou numa vasta cultura não favorece a formalização de saberes e de habilidades específicas ao exercício da docência.

Diante de tais considerações, apresentamos neste texto os dados de uma investigação que teve como objetivo compreender como os estudantes de licenciatura, em processo de formação, constroem os saberes profissionais. Acreditamos que os resultados

do presente estudo poderão trazer reflexões que possibilitam pensarmos num conjunto de hipóteses envolvendo o estudo das relações entre os saberes docentes e os conhecimentos escolares na formação de professores. A primeira reafirma a necessidade de superação da dicotomia evidenciada desde a formação inicial, segundo a qual a importância dada aos conhecimentos das áreas específicas, tende a sufocar os conhecimentos didático-pedagógicos, também essenciais à formação docente. A segunda hipótese considera a ausência de integração entre teoria e prática e, também, entre os espaços de formação inicial e a escola, presentes na estrutura curricular dos cursos de formação. A terceira sugere que uma identidade anfíbia (biólogo e professor) não explícita a problemática constituída ainda na etapa formativa inicial, condicionando o papel da escola e dos saberes ali elaborados, hierarquizando-os face aos conhecimentos acadêmicos e marcando de forma duradoura o processo de construção da identidade profissional docente. (SELLES; ANDRADE; CARMO, 2011)

Nessa perspectiva, julgamos que estas reflexões ajudam a pensarmos o papel dos formadores de professores de Ciências e Biologia, apostando no pressuposto que dá destaque ao professor como ator na produção do conhecimento escolar. Para isso, defendemos que o espaço da sala de aula é atravessado por saberes docentes que, oriundos de diversas fontes, são também produzidos e transformados. Esse processo dinâmico alicerça a ação dos professores na construção do conhecimento escolar, o qual se expressa por meio de procedimentos didáticos, atividades, explicações, exemplos, incluindo os diversos mecanismos de seleção e intervenção que permeiam o fazer pedagógico.

Aspectos metodológicos

Pela natureza do objeto, essa investigação se filia a abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2014), pode ser aplicada, dentre outras, às investigações relacionadas as representações, crenças, percepções, opiniões e distintos produtos das interpretações que os indivíduos fazem e constroem para si mesmos. Desse modo, foram tomados como fonte de dados os relatórios de estágio supervisionado produzidos pelos estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista. Estes

relatos foram produzidos ao término das disciplinas relacionadas à Prática de Ensino, nos quais apresentam as experiências vividas durante o estágio supervisionado.

Os dados foram examinados utilizando a Análise de Conteúdo. (BARDIN, 1977; MACEDO, 2004) Segundo Gomes (2015), esta técnica abrange três fases distintas e organizadas sequencialmente: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos resultados obtidos e interpretação. A primeira fase consistiu na organização do material e identificação das unidades de registro. Estas unidades são constituídas pelos elementos obtidos por meio da decomposição do conjunto da mensagem como, por exemplo, palavras, frases ou orações contidas nos relatórios. Nesse processo de análise, foram realizadas leituras do material, a fim de identificarmos os núcleos de sentido que indicavam a produção de saber oriundo da prática. Após a identificação, esses núcleos foram destacados do texto, sem perder a unidade circunstancial em que foram produzidos. Na segunda fase, ocorreu a exploração do material por meio de sucessivas leituras dos relatórios na tentativa de interpretar os sentidos contidos nas unidades de registro, destacadas anteriormente nos relatos. Na última fase – momento de desvendar o conteúdo subjacente ao que está manifestado –, foi realizada a interpretação dos dados, sustentada pelo aporte teórico utilizado na investigação. Segundo Macedo (2004, p. 211), neste momento, o pesquisador “[...] trabalha desvelando sentidos e significados que habitam a teia comunicativa, que se escondem e se revelam, dependentes que são dos valores, ideologias e interesses do ser social”.

Portanto, procuramos articular os sentidos presentes nos relatos com o objetivo deste estudo, refletindo sobre a mobilização dos conhecimentos acadêmicos e a produção dos saberes profissionais na formação inicial durante o estágio supervisionado. Acreditamos que, ao analisar os dados em diálogo com os estudos relacionados aos saberes docentes, os resultados da presente pesquisa poderão trazer reflexões que contribuam para formação de professores, considerando a escola como o espaço particular de produção dos saberes profissionais.

O processo de produção dos saberes docentes

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados, utilizando trechos dos relatórios com o objetivo de compreender como ocorre a produção de saberes docentes pelos estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas no decorrer do estágio supervisionado. Nesse sentido, por meio dos dados analisados, foi possível perceber que os estagiários vivenciaram situações de ensino destacadas por eles como importantes para sua formação. Em suas narrativas,² evidenciaram a importância da contextualização, na qual, em situações concretas, procurou fazer articulação entre a teoria e a prática, colocando, reflexivamente, em juízo as certezas construídas em sua trajetória escolar enquanto estudante.

Nos relatórios são descritos os fatos relevantes que ocorreram nas aulas e que foram considerados significativos pelo estagiário. Nesse momento nos perguntamos: *quais os critérios utilizados para considerar tais fatos significativos?* Diante disso, vale destacar que a sua subjetividade pode interferir no que ele considera importante ou não. Então, acreditamos que as interpretações das situações ocorridas no cotidiano escolar podem ser influenciadas pelos saberes construídos no decorrer da formação. Também consideramos que as experiências vivenciadas como aluno, desde o tempo de escola, permanecem enraizadas e constituem um "conhecimento de escola" que interfere nessas interpretações e ações, quando ele retorna na condição de professor. Desse modo, Tardif (2014) destaca que, na ação docente, os professores não utilizam apenas os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional. Eles se apropriam de outros, formados em ambientes exteriores à sua formação, constituindo o que o autor denomina de experiências pré-profissionais.

Mediante a análise dos relatórios, notamos também que os estagiários consideram relevante a contextualização no processo de ensino. Um deles destaca: *"Vale ressaltar que foram feitas várias associações entre os conteúdos e fatos que cercam o cotidiano das pessoas, numa contextualização grandiosamente positiva [...], corroborando com as discussões feitas ao longo da disciplina [Prática de Ensino]"* (Relatório A). Outro relato destaca:

Durante a fase de observação, o que foi mais marcante na turma foi o domínio de conhecimento por parte dos alunos. [...] a professora também mostrou ter domínio do que falava, respondendo aos

questionamentos dos alunos e criando um ambiente de debate sobre o tema [estudado]. Ela também tinha sempre uma “carta na manga”, geralmente uma pergunta para interdisciplinarizar o assunto e motivar os alunos a perguntarem (Relatório F).

O fragmento do relatório A mostra que – ao relacionar teoria e prática, atribuindo significado ao que aprendeu na universidade, ou seja, por meio de um processo de ressignificação de sua aprendizagem –, naquele momento, ele produzia “modos de fazer” (CARMO, 2013), relacionados à docência. Nesse sentido, foi realizada uma associação entre o que havia aprendido na universidade e o que ele estava vivenciando na sala de aula, em suma, articulava a teoria discutida no ambiente universitário com as situações observadas no ambiente escolar. Os depoimentos evidenciam, ainda, a compreensão pelos estagiários de que a ação docente requer conhecimentos específicos, identificados na própria ação, assim como nas observações realizadas na prática pedagógica do professor da escola, na qual o estágio supervisionado ocorreu. Noutro fragmento, destaca-se:

Os fatos ocorridos e as realidades que ali foram vistas, a princípio, nos desmotivaram, gerando em nós certo trauma em relação à carreira profissional que nos espera. A aparente apatia do alunado diante da educação nos deixou abalados, porém, durante o desenvolvimento das atividades, especialmente a experiência na coparticipação, estas ideias pré-concebidas foram superadas (Relatório A).

Podemos perceber, por meio deste depoimento, que, no início, o estagiário se deparou com a realidade da escola marcada pela apatia e desmotivação dos alunos. Entretanto, no decorrer do estágio, este desapontamento inicial foi ocupado pela percepção dos aspectos relacionados à prática difíceis de serem captados a um olhar desatendo e preconcebido do espaço escolar. Como o relato destaca, a observação da realidade lhe decepcionou, mas as situações vividas posteriormente permitiram superar as concepções iniciais e a percepção de outros aspectos formativos que atravessam a prática profissional docente. Assim sendo, o estágio supervisionado é este momento que permite ao professor em formação transpor a barreira do aparente e, muitas vezes, tangencial, do espaço escolar e identificar, na prática que observa e que realiza, elementos que potencializam a aprendizagem com os pares e

desencadeiam um processo de produção de saberes profissionais relacionados à docência, permeado pela reflexão. O fragmento a seguir mostra como a percepção real do espaço escolar permite que os estagiários abandonem ideias preconcebidas e comecem a ver que a prática docente requer destreza e astúcia.

A atuação docente pode se dar de diversas formas [...] de modo que haja uma melhor compreensão dos conteúdos pelos alunos [...]. Vale ressaltar que a abordagem de forma técnica, por simples transmissão dos conteúdos, desfavorece o processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas desmotivadas e gerando um desinteresse de muitos alunos em relação a estes conteúdos. [...] percebemos a importância da aplicação do lúdico na prática docente, como forma de favorecer a participação e o desempenho dos alunos [...] (Relatório E).

Nessa perspectiva, Tardif (2014) destaca que as circunstâncias e os condicionantes vivenciados no início da carreira se constituem situações formadoras, pois os professores se deparam com problemas referentes à sua prática e, quando se encontram em confronto com tais situações, apropriam-se de saberes apreendidos na formação inicial e do repertório de conhecimentos que possuem das suas experiências pré-profissionais para tentar solucionar esses problemas. É neste processo que ele produz saberes específicos da sua prática, que não foram aprendidos na formação profissional.

Assim, o depoimento encontrado no relatório B evidencia o modo como as experiências pré-profissionais influenciam e alicerçam a constituição do saber docente: *“Eu preferi ir para o pátio, mas agora não para brincar, conversar ou pular, e sim, observar com um olhar docente/pesquisador esse momento que faz parte do cotidiano escolar e que pode ser útil para minha formação”*. Neste relato, podemos perceber que as lembranças do tempo de escola permanecem em sua mente e, neste momento, na condição de estagiário, são feitas recordações de situações vividas no seu tempo de escola. Por meio da articulação entre o que está vivenciando e a sua trajetória escolar enquanto estudante, ele reflete sobre este momento do estágio supervisionado, identificando aspectos relevantes para sua formação.

Por conseguinte, a análise indicou que as situações vivenciadas permitem perceber aspectos importantes de produção de saberes profissionais no espaço escolar, porém, foi possível identificar

também elementos que, de certo modo, influenciam e condicionam esta produção. Num dos relatos, o estagiário destaca ter percebido que “[...] *na sala de aula o professor não tem muita chance de produzir um conhecimento com os alunos, devido a dois fatores que são imprescindíveis: a falta de tempo e de interesse dos discentes*” (Relatório C). Neste fragmento, é possível perceber que a reflexão da prática pode permitir a autoavaliação, reconhecendo os limites impostos pelas condições de trabalho e pelas desmotivações dos alunos, aspectos estes diretamente atrelados ao processo de ensino e aprendizagem. Consideramos, assim, que esta perspectiva de autoavaliação da prática vivenciada no estágio supervisionado permite ao futuro professor rever conceitos, maneira de se comportar na sala de aula, metodologias e, com o passar do tempo, desenvolver saberes específicos para o ensino, relacionados à prática profissional.

Desse modo, esta relação que o professor estabelece entre os seus conhecimentos e o repertório que adquiriu de sua vivência anterior à formação pode constituir uma dimensão formadora dos saberes. Vejamos este depoimento: “*O foco ali não era passar tudo sobre o conteúdo, mas sim, o necessário para aqueles alunos, naquela etapa do ensino*” (Relatório B). Outro afirma:

No estágio foi possível perceber que as aulas de biologia necessitam de práticas inovadoras em que os professores estimulem o raciocínio dos alunos com atividades diferenciadas. Na sala de aula, muitos alunos não conseguem associar os processos biológicos ensinados durante as aulas [...] com as atividades que ocorrem a todo o momento no seu corpo [...] (Relatório D).

Buscando compreender o processo de aprendizagem e de produção de saber docente, podemos arriscar em dizer que a percepção de que “[...] *o necessário para aqueles alunos naquela etapa do ensino*” (Relatório B), ou ainda, que “[...] *muitos alunos não conseguem associar os processos biológicos ensinados durante as aulas [...] com as atividades que ocorrem a todo o momento no seu corpo [...]*” (Relatório D) indica uma apropriação de aspectos particulares da docência, algo não prescrito nos currículos de formação, mas que pode ser explicado pela sua trajetória pessoal enquanto aluno. Portanto, cabe considerar que os conhecimentos produzidos pelos professores são situados no tempo e no espaço. Além disso, o que os professores julgam necessário para a sua ação pedagógica está circunscrito nas concepções pessoais sobre a escola, o currículo, a

disciplina, a cultura, além de todos os outros conhecimentos que ele traz de seu processo de escolarização.

Dessa maneira, conforme assegura Tardif (2014), os professores no exercício de suas funções desenvolvem saberes específicos baseados no trabalho realizado na escola. O depoimento do relatório B nos permite refletir sobre essa produção, vejamos:

[...] a professora [da escola] me deixou livre para escolher e perguntou o que eu queria fazer nessa minha etapa de planejamento. Logo falei o que eu já tinha imaginado e ela concordou e apoiou a minha ideia, deixando ao meu critério o que poderia ser feito em sala. Então, eu elaborei a aula com o auxílio do livro didático de ciências (Relatório B, grifos nossos).

Nesse relato, o estagiário afirma que, com o apoio do livro didático, planejou a sua aula, utilizando critérios próprios para selecionar e decidir pelo que poderia ser feito. Nesse sentido, inferimos que, ao usar a palavra “auxílio”, ele parece indicar que não utilizou apenas o livro, mas recorreu também a outras fontes. Noutro momento, destaca também: “*Não me distanciei do livro didático, [mas] comecei a testar meu pensamento docente avaliativo*” (Relatório B). Percebemos, portanto, que, mediante o uso do livro didático, o estagiário ressalta que não se ateve apenas a ele, mas selecionou o que era pertinente e complementou com outras fontes. Por isso, por meio do processo de seleção das fontes a serem trabalhadas, ele afirma ter avaliado o que metodologicamente seria mais significativo para abordar os conteúdos. Este movimento parece indicar um aprendizado referente à ação vivenciada, permitindo realizar descobertas sobre a própria prática.

Ao analisar o relatório C, consideramos que, mesmo o estagiário tendo vivenciado situações de ensino num contexto anterior, durante as observações e a coparticipação, ele percebeu e começou a analisar aspectos considerados importantes no trabalho docente:

[...] a experiência do estágio foi desafiadora e representou um momento de reflexão acerca da prática pedagógica, mesmo tendo experiência em sala de aula. Durante a observação e coparticipação, pude perceber e analisar vários pontos importantes que fazem parte da rotina de um professor [...].

Desse modo, é possível inferir que ele compreende, ainda que não esteja manifestada claramente no relato, a existência de

um conhecimento escolar distinto, singular, dinâmico, captado por meio das observações da prática pedagógica do professor da escola e da coparticipação realizada. Portanto, acreditamos que, ao refletir criticamente sobre a prática, ele começa a articular os conhecimentos anteriores com os conhecimentos adquiridos por meio das observações do trabalho do professor da escola e também da sua ação pedagógica realizada no decorrer do estágio supervisionado. O estagiário destaca, ainda, que, independentemente da sua vivência anterior, o estágio supervisionado foi um momento de reflexão acerca da prática pedagógica, e estas reflexões permitiram construir certezas em relação ao ensino ou reavaliar suas próprias ações.

Considerações finais

Na perspectiva de compreender como os estudantes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas constroem os saberes docentes, tomando como referência as atividades desenvolvidas nas disciplinas relacionadas à Prática de Ensino, identificamos unidades de sentido destacadas nas narrativas dos estagiários que sinalizam a produção de saberes profissionais naquele contexto ao vivenciar situações reais de ensino na formação inicial. A análise permitiu concluir que tais situações contribuíram para que esses futuros profissionais refletissem sobre o processo formativo em que estão inseridos e, também, sobre a prática docente desenvolvida.

Cabe considerar que os condicionantes enfrentados na sala de aula – durante a regência e os captados no período de observação, como tempo insuficiente para desenvolver as atividades didático-pedagógicas e a desmotivação dos alunos – foram retraduzidos como desafios constitutivos da prática e, por meio da reflexão, tornaram-se formativos. Desse modo, ao enfrentarem os problemas reais do ensino, estes professores em formação desenvolveram reflexões acerca do processo de ensino e aprendizagem fundamentais para a constituição dos saberes docentes. Assim, entendemos que eles constroem seus saberes por meio da reflexão das situações de ensino vivenciadas na escola. Além disso, ao se referirem aos conhecimentos trazidos da sua escolarização, consideramos que, de alguma maneira, estes conhecimentos, as representações e as certezas que trazem consigo são utilizadas para julgarem as

situaciones vivenciadas, influenciando, assim, na construção de saberes profissionais relativos à docência.

Na aproximação com as fontes empíricas deste estudo, podemos considerar que: (a) a vivência de situações de ensino; (b) as experiências e conhecimentos sobre a escola; (c) as representações formadas desde o tempo de escolarização; (d) a articulação teoria e prática e, finalmente, (e) a reflexão sobre o trabalho docente são elementos fundamentais no processo de constituição dos saberes profissionais. Por isso, estes aspectos não podem ser desconsiderados na formação inicial de professores. Desse modo, conforme destaca Tardif (2014), os saberes docentes são produzidos na confluência de vários saberes, tornando-se fundamentais na formação do saber profissional.

Professional knowledge: teachers' accounts of teacher training

ABSTRACT: This paper presents results of a survey that aimed to understand how the undergraduate students in the training process, build the professional knowledge. Supervised traineeship reports were taken as data sources and analysed by means of Content Analysis. The results show that teachers in early learning build their knowledge through an analysis of the actual teaching situations, reflexively articulating theory and practice. They also point out that the conditioning factors faced in the classroom, such as insufficient time to develop the didactic-pedagogical activities and the students' demotivation, were retranslated as constitutive challenges of the practice and, through reflection, they became formative. Therefore, when faced with the real problems of education, these teachers in training developed reflections on the fundamental teaching and learning process for the formation of professional knowledge.

Keywords: Supervised internship. Teacher training. Teaching knowledge.

Saberes profesionales: narrativas de profesores en la formación docente

RESUMEN: Este texto presenta los resultados de una investigación que tuvo como objetivo entender cómo los estudiantes de licenciatura, en proceso de formación, construyen los saberes profesionales. Las fuentes de datos utilizadas fueron los informes de las prácticas supervisadas, éstos se analizaron por medio del Análisis de su Contenido. Los resultados señalan que los profesores en formación inicial construyen sus saberes basados en el análisis de situaciones reales de enseñanza, articulando reflexivamente la teoría y la práctica. También señalan que las condiciones enfrentados en el aula, como tiempo insuficiente para desarrollar las actividades didácticas y pedagógicas y la desmotivación de los alumnos, las resignificaron transformándolas en desafíos constitutivos de la práctica y, a través de la reflexión, éstas se hicieron formativas. Así, estos profesores en formación, al enfrentar los problemas

reales de la enseñanza desarrollaron reflexiones referentes al proceso de enseñanza y aprendizaje que son fundamentales para la constitución de los saberes profesionales.

Palabras clave: Prática supervisionada. Formação de professores. Saber docente.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: edições 70, 1977.
- CARMO, E. M. *Saberes mobilizados por professores de biologia e a produção do conhecimento escolar*. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.
- GAUTHIER, C. et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.
- GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. (Org.). *S. Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- MACEDO, R. S. *A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação*. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXII, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.
- SELLES, S. E.; ANDRADE, E. P.; CARMO, E. M. Saberes docentes e conhecimento escolar: Percursos de legitimação na formação inicial de professores de biologia e história. In: BARZANO, M. A.; ARAUJO, M. L. (Org.). *Formação de professores: retalhos de saberes*. Feira de Santana: UEFS Editora, 2011. p. 359-376.
- SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundation of a new Reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

