



## UM ESTUDO SOBRE AS AÇÕES DOCENTES EM SALA NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO IFG – CÂMPUS ANÁPOLIS

Ronan Santana dos Santos<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Instituto Federal de Goiás/ronansantos.ifg@gmail.com

### Resumo:

Esta pesquisa, desenvolvida numa perspectiva qualitativa, tem como tema central as ações do professor em sala de aula, levando em consideração os pressupostos teóricos da relação com o saber e o desenvolvimento profissional do docente. Os dados foram coletados por meio de gravações em áudio e vídeo, sendo que foram filmadas as aulas de uma professora que atua no curso de Licenciatura em Química do IFG – câmpus Anápolis, cuja disciplina ministrada foi Estágio Supervisionado I. A metodologia utilizada para a análise foi a Análise Textual Discursiva. A aula analisada foi compreendida em três momentos: *espera* (esperando os alunos chegarem para iniciar a aula), *ensina* (momento que discutem o texto proposto para a aula) e *discute* (debatem sobre a experiência vivenciada nas sete visitas às escolas, primeiro momento da disciplina de estágio). Estes três momentos foram denominados de macroações. Dentro destas três macroações, emergiram 21 categorias de ação, que foram: *ameaça, argumenta, avalia, combina, compara, constata, convida, estimula, exemplifica, explica, justifica, pergunta, preocupa, problematiza, provoca, reflete, reforça, relata, responde, salienta e sugere*. As ações foram identificadas de acordo com as microações, estas que estão ligadas às falas selecionadas nas transcrições da aula.

**Palavras-chave:** Ação docente. Relação com o saber. Formação de professores de Química.

### Introdução

Investigar sobre as ações que o professor realiza durante sua aula é algo instigante, mas ao mesmo tempo delicado, pois “ninguém tem o direito de dizer ao professor o que ele deve ser na sala de aula; a pesquisa não pode dizer o que o professor deve ser na sala de aula” (CHARLOT, 2008, p. 91).

O objeto de estudo desta pesquisa é a ação docente em sala de aula. Assim, o objetivo a ser alcançado nesta investigação é o de **descrever e analisar as ações docentes em sala de aula no curso de Licenciatura em Química do IFG – câmpus Anápolis**. Assim, este tema é o balizador para as discussões que serão realizadas neste artigo.

As inúmeras pesquisas realizadas com o propósito de ampliar conhecimentos sobre as práticas pedagógicas e torná-las mais eficientes, [...] “podem ser interpretadas como uma série de incentivos para que o docente se conheça enquanto tal, como uma série de tentativas de identificar os constituintes da identidade profissional e de definir os saberes, as habilidades e as atitudes envolvidas no exercício do magistério” (GAUTHIER et al., 2013, p. 18).

Na nossa compreensão, as boas práticas pedagógicas estão interligadas ao que Marcelo (2009) denomina o “eu profissional”, que é a identidade profissional do professor,

que leva ao desenvolvimento profissional docente, que segundo Day (1999):

*O desenvolvimento profissional docente* inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indiretamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que *contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula*. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, reveem, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (DAY, 1999, p. 4 *apud* MARCELO, 2009, p. 10, grifo nosso).

Nesse sentido, o desenvolvimento profissional do professor se concretiza muito pelas relações estabelecidas por ele, o professor, com o saber. De acordo com Charlot (2000, p. 78) “a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo”. Mas notemos que esta concepção de Charlot (2000) diz respeito à relação do sujeito, do homem, com o saber. Portanto, estreitando esta definição para relações do professor com o saber, Tardif (2002) define o saber docente:

Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2002, p. 36).

Os saberes da formação profissional correspondem aos saberes das ciências da educação e dos saberes pedagógicos. Os saberes disciplinares, presentes nos cursos de formação das universidades, referem-se aos conteúdos como matemática, química, física, etc. Os saberes curriculares dizem respeito aos programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos de ensino e aprendizagem, etc.) que os professores desenvolvem nas escolas. Por fim, os saberes experienciais ou práticos, são os saberes constitutivos e construídos pela prática docente, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio (TARDIF, 2002, p. 36-39).

Nessa perspectiva, a atuação do professor em sala de aula, na maioria das vezes, se mostra com a intenção de buscar o interesse e a aprendizagem do seu aluno em relação ao conteúdo que está ensinando. Mas para isso ele deve conhecer e dominar o assunto a ser trabalhado. Nesse sentido, a relação com o saber estabelecida por esse professor com o conteúdo, consigo mesmo e com o mundo torna-se fundamental na sua busca pelo ensinar. Para Charlot (2000):

O conceito de relação com o saber implica o de desejo: não há relação com o saber senão a de um sujeito, e só há um sujeito *desejante*. Cuidado, porém: esse desejo é desejo do outro, desejo do mundo, desejo de si próprio; e o desejo de saber (ou de aprender) não é senão uma de suas formas, que advém quando o sujeito experimentou o prazer de aprender e saber (CHARLOT, 2000, p. 81, grifo do autor).

Portanto isso nos leva a conjecturar que há um desejo do professor de saber, de aprender e de ensinar, que de alguma forma é colocado em prática nas suas atividades realizadas em sala aula. E estas atividades, e não há como negar, se estabelecem na interatividade com os alunos. E de acordo com Gauthier et al. (2013):

[...] o conhecimento que os alunos adquirem a respeito do professor provém das atitudes e das disposições manifestadas por ele, bem como das expectativas e das exigências formuladas em relação ao rendimento escolar e aos comportamentos dos alunos em classe. Um *desafio*, um trabalho interativo, instala-se assim entre o mestre e os alunos, desafio esse que os comportamentos de um provocam as reações dos outros e reciprocamente [...] (GAUTHIER et al., 2013, p. 277).

E nesse contexto, a relação do professor com o saber pode ser percebida na forma de gestão pedagógica, o que Gauthier et al. (2013) denomina de gestão da matéria e gestão da classe. A gestão da matéria pode ser compreendida como “o conjunto das operações que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo. [...] relativo particularmente às tarefas escolares, aos conteúdos de ensino e ao programa manigesto” (GAUTHIER et al., 2013, p. 196-197). A *gestão da classe* “consiste num conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto à aprendizagem” (DOYLE, 1986 *apud* GAUTHIER et al., 2013, p. 240).

Tardif (2002, p. 219) utiliza nomenclaturas um pouco distintas para a gestão pedagógica, o que ele chama de condicionantes, ligados à transmissão da matéria (gestão da matéria); e ligados à gestão das interações com os alunos (gestão da classe). Mas as definições e propósitos desses dois condicionantes se equivalem às de Gauthier et al. (2013).

Dessa forma, segundo Tardif (2002, p. 219), “a transmissão da matéria e a gestão das interações não constituem elementos entre outros do trabalho docente, mas o cerne da profissão”. Nessa mesma concepção, Gauthier et al. (2013, p. 345) defendem que esses dois condicionantes aparecem como funções capitais e que constituem as dimensões centrais da profissão.

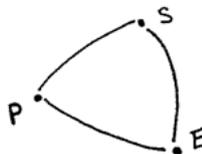
Contudo, a gestão pedagógica defendida por esses autores não contempla a gestão do professor do seu próprio aprendizado, dos seus saberes. Nesse sentido, Arruda, Lima e Passos (2011) argumentam:

Do nosso ponto de vista, pensar que as tarefas essenciais do professor em sala de aula consistem apenas na gestão do conteúdo e na gestão da classe traz pelo menos uma limitação: o professor tem de gerir também a sua própria aprendizagem, o seu próprio desenvolvimento profissional. Tardif e Gauthier parecem ignorar que o professor é uma pessoa e que “uma parte importante da pessoa é o professor” (frase de Jennifer Nias, citada por NOVOA, 2000, p.15). O professor é uma pessoa cujo desenvolvimento não está incluído entre os “condicionantes”. Parece-nos, entretanto, que a tarefa de *gerir a si mesmo*, sua aprendizagem, sua identidade, seus desejos, seu envolvimento, também deve ser incluída dentre as tarefas que estruturam a ação do professor em sala de aula. Com base nisso, a seguinte questão de pesquisa foi formulada: como podemos avançar na ideia dos condicionantes de Tardif e Gauthier, repensando as tarefas do professor em sala de aula de tal modo que a tarefa de gerir seu próprio desenvolvimento possa ser incluída? (ARRUDA, LIMA & PASSOS, 2011, p. 143, grifos dos autores)

Assim, Arruda, Lima & Passos (2011) procurando responder à questão de pesquisa posta, redefiniram essas relações apresentando a Matriz 3x3, assumida por eles como a Matriz do Professor (MP), que tem como base as discussões relativas ao sistema didático proposto por Chevallard (2005) e as relações com saber defendidas por Charlot (2000).

O sistema didático é uma estrutura constituída por três elementos, o professor (P), o estudante (E), o saber (S) e suas relações, conforme a figura 1 abaixo.

**Figura 1:** Sistema Didático

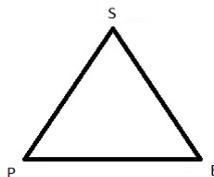


**Fonte:** Chevallard (2005, p. 26)

Na Figura 2, com base no sistema didático, de acordo com Arruda & Passos (2015), temos uma representação da sala de aula, o triângulo didático (GAUTHIER et al., 2013, p. 172, nota de rodapé), onde os vértices têm os mesmos significados do que o sistema didático de Chevallard (2005). Os lados (P-S, P-E e E-S) do triângulo possuem a seguinte interpretação, de acordo com Arruda & Passos (2015):

- P-S representa a relação do professor com o conteúdo da disciplina;
- P-E é a relação do professor com os estudantes e representa o ensino;
- E-S é a relação dos estudantes com o saber e representa a aprendizagem.

**Figura 2:** Triângulo didático-pedagógico



Fonte: Arruda & Passos (2015)

Dessa forma, no quadro 1 temos a matriz 3x3:

Quadro 1: Matriz 3x3 do professor

Tarefas do professor	1 Gestão do segmento P-S (Conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (Ensino)	3 Gestão do segmento E-S (Aprendizagem)
Relações com o saber			
A Epistêmica (Conhecimento)	1A Relações epistêmicas do professor com sua aprendizagem	2A Relações epistêmicas do professor com o seu ensino	3A Relações epistêmicas do professor com a aprendizagem dos estudantes
B Pessoal (Sentido)	1B Relações pessoais do professor com sua aprendizagem	2B Relações pessoais do professor com o seu ensino	3B Relações pessoais do professor com a aprendizagem dos estudantes
C Social (Valor)	1C Relações sociais do professor com sua aprendizagem	2C Relações sociais do professor com o seu ensino	3C Relações sociais do professor com a aprendizagem dos estudantes

Fonte: Arruda, Lima e Passos (2011, p.147-148)

A matriz 3x3 se apresenta, nesta pesquisa, como um aporte teórico da ação docente em sala de aula, pautado nas relações estabelecidas pelo professor. Assim, chegamos à teoria central da nossa pesquisa, a ação docente. Segundo Andrade & Arruda (2017, p. 259), “a ação do professor é entendida como as relações com o saber entre o professor e o estudante”.

A ação do professor em sala de aula é um conjunto de movimentos, de atitudes, de procedimentos que o professor realiza no decorrer de sua aula para várias finalidades, como ensinar um conteúdo, responder dúvidas dos alunos, aplicar atividades, dentre tantas outras. Estas ações são compreendidas e descritas nesta pesquisa na forma de verbos, no qual denominamos de verbos de ação, colocados na terceira pessoa do presente do indicativo, dando a ideia de movimento, de atuação em sala de aula.

## Metodologia da pesquisa

De acordo com Fiorentini & Lorenzato (2009, p. 133), “a etapa de análise das informações levantadas a partir de documentos é uma fase fundamental da pesquisa. Dela depende a obtenção de resultados consistentes e de respostas convincentes às questões formuladas no início da investigação”. Partindo dessa premissa,

Analisar os dados qualitativos significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE & ANDRÉ, 2014, p. 53, destaque das autoras).

Dessa forma, as categorias de análise, que podem se revelar até mesmo durante o processo de coleta de dados, mas que em particular nesta pesquisa emergiram durante o processo de análise, são elementos de muita importância e que segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 221), “as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu, de forma a que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados”.

Feita esta breve fundamentação em relação à análise dos dados e suas categorizações, iniciamos a discussão em torno da metodologia mais apropriada para analisar os dados dessa investigação, a análise textual discursiva – ATD. Mas com o intuito de contextualizar a ATD, Moraes & Galiazzi (2007) argumentam que:

Pesquisas qualitativas têm cada vez mais se utilizado de análises textuais. Seja partindo de textos já existentes, seja produzindo o material de análise a partir de entrevistas e observações, a pesquisa qualitativa pretende aprofundar a compreensão dos fenômenos que investiga a partir de uma análise rigorosa e criteriosa desse tipo de informação, isto é, não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa; a intenção é a compreensão, reconstruir conhecimentos existentes sobre os temas investigados (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 11).

A ATD “transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise de discurso” (MORAES & GALIAZZI, 2006, p. 118), que pode ser descrita da seguinte forma:

[...] um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do corpus são fragmentados e desorganizados, seguindo-se de um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas (MORAES & GALIAZZI, 2007, p. 41).

Segundo Moraes & Galiazzi (2007, p. 11-12), esta abordagem organiza os argumentos em 4 focos, sendo que os três primeiros compõem um ciclo, no qual se constituem como elementos principais: 1. **Desmontagem dos textos**: também denominado de processo de *unitarização*, 2. **Estabelecimento de relações**: processo denominado de *categorização*, 3. **Captando o novo emergente**: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo, o *metatexto*. O texto segue focalizando o ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas complexos e auto-organizados: 4. **Um processo auto-organizado**: em seu todo constitui um *processo auto-organizado* do qual emergem novas compreensões.

### A análise dos dados

A aula da professora P escolhida para análise foi compreendida com três macroações, que são ESPERA, ENSINA e DISCUTE, como descrito no Quadro 2.

**Quadro 2** – As três macroações da aula de P

<b>1ª MACROAÇÃO</b> (28min12s)	<b>2ª MACROAÇÃO</b> (58min52s)	<b>3ª MACROAÇÃO</b> (61min36s)
<b>ESPERA</b>	<b>ENSINA</b>	<b>DISCUTE</b>
ESPERA A MAIORIA DOS ALUNOS CHEGAREM	ENSINA E DESENVOLVE A AULA TEÓRICA	DISCUTE SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO ESTÁGIO

Fonte: O autor.

A primeira macroação (ESPERA) diz respeito à espera da professora P pela chegada da maioria da turma, para dar início à discussão do texto proposta para a aula. Com um tempo total de 28min12s, a professora P realiza várias interações com os alunos que já estavam presentes e com os que iam chegando com o passar do tempo. A segunda macroação (ENSINA) diz respeito ao período da aula em que a professora P trabalhou uma dissertação de

mestrado sobre formação continuada. O objetivo, nesse momento, foi desenvolver uma aula com o intuito de despertar e incentivar, nos alunos, a importância de prosseguirem com suas formações acadêmicas.

A terceira macroação (DISCUTE) diz respeito ao último período da aula, no qual a professora P, depois de um intervalo, aproveita a disposição da turma e realiza uma discussão sobre a experiência vivenciada no estágio que os alunos fizeram nas sete escolas visitadas. Diferentemente de semestres anteriores, nos quais apenas uma escola era visitada, essa mudança de proposta na disciplina de Estágio I permitiu que os estudantes pudessem observar as variações dos ambientes e entender que os espaços escolares influenciam na formação escolar dos estudantes da educação básica.

Prosseguindo em nossa análise, dentro das três macroações da aula detectamos 21 ações que emergiram das falas da professora P no decorrer de toda a sua aula. Dessas falas, extraímos as microações, que estão quantificadas no Quadro 3 a seguir:

**Quadro 3** – As ações e os quantitativos das microações em cada macroação da aula de P

#	Ações	Microações da 1ª macroação espera	Microações da 2ª macroação ensina	Microações da 3ª macroação discute	Total de microações
1	Ameaça	1	----	----	1
2	Argumenta	3	----	----	3
3	Avalia	----	----	1	1
4	Combina	----	1	----	1
5	Compara	1	1	----	2
6	Constata	----	2	----	2
7	Convida	----	1	----	1
8	Estimula	----	1	----	1
9	Exemplifica	1	----	1	2
10	Explica	----	6	----	6
11	Justifica	----	----	1	1
12	Pergunta	----	1	1	2
13	Preocupa(-se)	4	----	----	4
14	Problematiza	----	7	----	7
15	Reclama	5	----	----	5
16	Reflete	----	----	4	4
17	Reforça	----	2	----	2

(continua)

(conclusão)

#	Ações	Microações da 1ª macroação espera	Microações da 2ª macroação ensina	Microações da 3ª macroação discute	Total de microações
18	Relata	----	----	4	4
19	Responde	5	----	1	6
20	Salienta	----	4	----	4
21	Sugere	----	1	1	2
<b>TOTAIS</b>		<b>20</b>	<b>27</b>	<b>14</b>	<b>61</b>

Fonte: O autor.

Iniciemos, agora, a análise das 21 categorias de ação que emergiram das falas de P. Para isso, apresentamos a análise da macroação ENSINA, por ter uma quantitativo de ações maior do que nas outras macroações.

Na macroação **ensina**, as ações são as seguintes: **combina, constata, compara, convida, estimula, explica, pergunta, problematiza, reforça, salienta e sugere**. Com um total de 11 verbos de ação, descritos no Quadro 4, apenas **compara** se repete na macroação anterior. Nas duas comparações, o tema abordado foi o mesmo: a formação inicial da instituição, que atua com outras duas instituições, uma pública e uma privada.

**Quadro 4** – As ações e microações da macroação ENSINA da aula de P

MACROAÇÃO	AÇÕES	MICROAÇÕES
ENSINA (B)	a) Combina	1. Sobre o tempo de discussão do texto proposto e da atividade seguinte.
	b) Compara	1. Sua formação inicial com a realizada na instituição em que leciona.
	c) Constata	1. Sobre a reformulação da matriz curricular; 2. Sobre o fato de quase todos os alunos quererem formação continuada em educação.
	d) Convida	1. Para os alunos se organizarem para a atividade em sala.
	e) Estimula	1. O aluno a usar suas habilidades na atuação como futuro professor.
	f) Explica	1. Sobre a reformulação da matriz curricular; 2. Sobre a técnica a ser aplicada na aula; 3. Sobre a autonomia do professor; 4. Sobre a corrupção na educação; 5. Sobre o texto proposto para a aula; 6. Sobre a insegurança do professor enquanto não é efetivo em alguma instituição de ensino.
	g) Pergunta	1. Sobre a formação continuada dos alunos.
	h) Problematiza	1. Sobre a realidade do professor na educação básica; 2. Com base na sua experiência profissional; 3. Com base na atuação de seus professores da graduação; 4. Sobre a estratégia de avaliação dos seus professores; 5. Sobre os cursos de formação inicial; 6. Sobre a discussão do texto em relação à pesquisa na formação inicial do professor; 7. Sobre a discussão do texto em relação às pesquisas acadêmicas e a sala de aula na educação básica.

	i) Reforça	1. Em relação à participação dos alunos na reformulação da matriz curricular; 2. A opinião do aluno com a experiência na sua formação inicial.
	j) Salienta	1. Sobre o uso da pesquisa como instrumento de formação na instituição que leciona; 2. Sobre sua experiência com a pesquisa na instituição que leciona; 3. Sobre a sua experiência como aluna de pós-graduação; 4. Sobre o conhecimento curricular vivenciado na prática do professor.
	k) Sugere	1. Sobre temas para o TCC.

Fonte: O autor.

Faremos a análise das ações com maior número de microações, que são as ações **explica**, **problematiza** e **salienta**. A ação **explica** tem seis microações, que, em geral, dizem respeito a três assuntos: a matriz do curso em discussão, a aula e a atuação do professor na educação básica. Com o propósito de identificar as microações utilizaremos, neste e nos próximos quadros, letra maiúscula para cada macroação, letras minúsculas para as ações e uma sequência numérica para as microações, sempre iniciando com a nomenclatura adotada para cada professor. Assim, por exemplo, teremos (PBa1), seguindo a seguinte ordem:

**P:** professora P;

**B:** macroação ensina;

**a:** primeira ação, combina;

**1:** primeira microação da ação combina.

Sobre a sua aula, temos as microações (PBf2) e (PBf5). Em (PBf2), a professora P diz aos alunos: (44) “[...] eu queria fazer uma técnica mas nós somos, não sei se vai funcionar bem. Mas eu vou falar qual é essa técnica. Chama grupo focal”. Infelizmente, ela não conseguiu aplicar a técnica desejada, pois não havia alunos suficientes. Pareceu-nos que ela se esqueceu desse detalhe para desenvolver a técnica e isso de certa forma a decepcionou um pouco..

Em (PBf5), fez uma fala para motivar o estudo do texto proposto: (48) “O foco maior dessa dissertação, não sei se vocês viram lá, é o Pibid. Espaço de formação continuada também, né, não deixa de ser. [...] em termos de estreitar os laços entre a universidade e a escola básica.” A professora P, que atua permanentemente nesse curso de formação de professores de química e também lecionou – e ainda leciona – em turmas do Ensino Médio, demonstra uma preocupação grande com o “abismo” que existe entre a universidade e a escola da educação básica, apontando o PIBID como um espaço que estabelece um diálogo entre esses dois universos da educação.

A segunda ação, **problematiza**, com sete microações, abrange extensivamente a

realidade do professor, tanto no aspecto formativo quanto de atuação na Educação Básica. Em (PBh1), P argumenta:

(51) [...] a gente problematiza a todo instante aqui nas nossas aulas. Vocês como professores de química, dando aula de biologia, dando aula de geografia, infelizmente vai acontecer, principalmente se vocês forem substitutos, eles vão jogar as aulas para vocês e aí vão ter a oportunidade de trabalhar, vão pegar.

Essa é a realidade difícil de milhares de professores que atuam na Educação Básica do nosso país. Muitos possuem uma formação acadêmica, mas não conseguem atuar somente em sua área, sendo quase obrigados a ministrar aulas de outras disciplinas para completarem a carga horária.

Em (PBh6), a professora P resgata, do texto que está sendo discutido, um elemento importante, mas ainda tímido na formação dos futuros professores, a pesquisa. Notamos isso em sua fala: (74) “E aí, o que mais que vocês levantaram no texto? Tem uma frase no primeiro momento ‘o curso de formação inicial recente’, eu estou vendo aqui, ‘a ausência da pesquisa como instrumento formativo’ ”.

Na ação **salienta**, destacamos as duas últimas microações, (PBj3) e (PBj4). Em (PBj3), além de contar sua experiência como aluna de mestrado, P salienta a importância de o investigador estimular os sujeitos de uma pesquisa científica a falarem, produzirem dados. Segue sua fala:

(78) Eu sempre ficava sofrendo porque a minha orientadora falava: “olha, você tem que fazer as pessoas falarem, tem que fazer as pessoas conversarem”, porque os meus dados de pesquisa foram de reuniões, várias reuniões como essa aqui. A gente era um grupo de estudo, as pessoas liam os textos e ficavam discutindo, e a preocupação minha era sempre falar para as pessoas para elas discutirem e falarem.

Em (PBj4), aponta o conhecimento curricular como elemento importante para a prática do professor, presente no excerto (83) destacado a seguir: (83) “Tem coisas que só na prática mesmo, por isso aquele conhecimento que o Shulman<sup>1</sup>, que eu acho que é importante, que é o conhecimento curricular, que é você conhecer o currículo”.

Dessa forma, entendemos que a ação docente **salienta** destaca um conhecimento que reflete na própria ação do professor; é o formador promovendo uma ação e discutindo sobre instrumentos desencadeadores e facilitadores da sua própria ação.

Dessa forma, encerramos a análise dos dados coletados na aula da professora P,

---

<sup>1</sup> Como fonte de estudo, podemos citar: SHULMAN, L. S. Those who understand: the knowledge growths in teaching. **Educational Researcher**, p. 4-14, fev. 1986.

salientando o expressivo quantitativo de categorias de ação que emergiram nessa aula. Entendemos que a proposta para essa aula foi promover uma discussão e análise da experiência vivenciada nas visitas às escolas campo e isso se deve muito ao fato de ser a disciplina de Estágio I. Isso possibilitou à professora P abrir o debate sobre a prática de campo realizada e, conseqüentemente, os alunos expuseram inúmeras visões, instigando P a argumentar de maneira a que várias categorias de ação emergissem, ou seja, ações imprevisíveis, promovidas pelo contexto da aula.

### **Considerações finais**

Na aula da professora P, as ações emergiram muito pelo diálogo estabelecido pela docente com os alunos, visto que a disciplina de Estágio I, primeira etapa do Estágio Supervisionado obrigatório para o licenciando nos dois anos finais do curso, apresenta-se como importante espaço de construção dos saberes docentes, proporcionando a integralização de conhecimentos teórico-práticos a partir do diálogo entre o ensino superior e a educação básica.

O Estágio deve promover situações de troca e reflexão para a formação crítica do estudante e a construção de saberes no atual contexto educacional. Nessa perspectiva, o docente responsável pela disciplina de Estágio I tem um papel importante na formação dos futuros professores, pois abre as portas da escola para os estudantes, propiciando um primeiro contato com o espaço escolar da educação básica.

Na aula gravada, cujo conteúdo desenvolvido foi formação continuada, pudemos observar que a professora P estimulou os alunos a expressarem suas percepções em relação à experiência vivenciada nas visitas às sete escolas campo. Chamou-nos a atenção o fato de que isso aconteceu nas três macroações definidas na aula da professora P.

A professora P se despreendeu do conteúdo previsto para a aula em várias circunstâncias, promovendo, constantemente, uma interação com os alunos e a estimulando a executar, promover mais ações. Isso nos revela como a ação docente é influenciada pelo conteúdo ministrado, pautada nas relações estabelecidas com o aluno e o saber.

### **Referências**

ANDRADE, E. C. de. **Um estudo das ações de professores em sala de aula**. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. 189 p.

ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. **Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. **A relação com o saber na sala de aula**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, IX., 2015, Aracaju. Anais [...]. Aracaju, 18 de setembro de 2015.

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. **Da psicanálise ao ensino de ciências: o “desejo do docente” e o “professor como um lugar”**. Revista Ciência & Educação, Bauru, v. 18, n. 1, p. 69-80, 2012.

ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M.; DIAS, M. P. **Matriz 3x3: um instrumento para investigar as relações com o saber em sala de aula**. Enseñanza de las Ciencias (digital), v. extra, p. 2399-2404, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigações qualitativas em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo M. Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad. de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p.

CHARLOT, B. **Formação de professores: a pesquisa e a política educacional**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005. 191 p.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigações em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. 228 p.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013. 480 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U. 2014. 112 p.

MARCELO, C. **Desenvolvimento profissional docente**: passado e futuro. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 8, p. 7-22, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007. 224 p.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação (Faculdade de Ciências), Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed., Petrópolis, RJ: Vozes. 2002. 325 p.