

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ-UEM**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM**  
**EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA E A MATEMÁTICA**

**JULIANA MOREIRA PRUDENTE DE OLIVEIRA**

**O Diário da Prática Pedagógica, a Discussão em Grupo e o Processo  
Reflexivo no Contexto do Estágio Supervisionado em Biologia**

**Maringá**

**2012**

**JULIANA MOREIRA PRUDENTE DE OLIVEIRA**

**O Diário da Prática Pedagógica, a Discussão em Grupo e o Processo  
Reflexivo no Contexto do Estágio Supervisionado em Biologia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação para a Ciência e a Matemática da Universidade Estadual de Maringá como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Polônia Altoé Fusinato.

Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Dulcinéia Ester Pagani Gianotto.

**Maringá**

**2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

O48d Oliveira, Juliana Moreira Prudente de  
O diário da prática pedagógica, a discussão em grupo e o processo reflexivo no contexto do estágio supervisionado em Biologia / Juliana Moreira Prudente de Oliveira. -- Maringá, 2012.  
120 f. : il., figs.

Orientador: Prof.a Dr.a Polônia Altoé Fusinato.  
Co-orientadora: Prof.a Dr.a Dulcinéia Ester Pagani Gianotto.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Exatas, Departamento de Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática, 2012.

1. Formação de professores. 2. Prática pedagógica. 3. Professor reflexivo. I. Fusinato, Polônia Altoé, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Exatas. Departamento de Matemática. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática. III. Título.

CDD 21.ed. 370.7

ECSL-00360

**JULIANA MOREIRA PRUDENTE DE OLIVEIRA**

**O diário da Prática Pedagógica, a Discussão em grupo e o processo reflexivo no contexto do Estágio Supervisionado em Biologia**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática do Centro de Ciências Exatas da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência e a Matemática.

**BANCA EXAMINADORA**



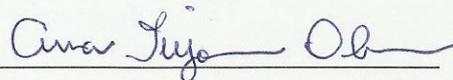
Profa. Dra. Polônia Altoé Fusinato

Universidade Estadual de Maringá – UEM



Profa. Dra. Fernanda Aparecida Meghioratti

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE



Profa. Dra. Ana Tiyomi Obara

Universidade Estadual de Maringá – UEM

Maringá, 28 de março de 2012.

Ao meu querido esposo Alcione,  
pelo incentivo incondicional.  
E a minha querida filha Patrícia,  
pelo carinho e compreensão.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Jesus e o Espírito Santo, porque são a força necessária para qualquer conquista, o abrigo nas horas difíceis.

À UEM e ao PCM, pela oportunidade do Mestrado.

Às professoras/orientadoras Polonia e Dulcinéia, pelas valiosas contribuições que enriqueceram meu trabalho.

Ao meu querido esposo Alcione, pelo apoio de sempre, incentivo e compreensão que me dão força e resistência. E pelas ironias que me fazem sorrir em meio a momentos difíceis.

À minha filha Patrícia, amada, que compreende minhas ausências e me transmite força e entusiasmo.

À minha mãe, pela ajuda, carinho e apoio. Ao meu pai, pelo incentivo.

Às amigas da Unioeste, Lourdes, Fernanda e, especialmente, à Daniela que deram preciosas contribuições ao meu trabalho. Também à Daniela, por me ceder o grupo de estágio e ser acima de tudo uma amiga querida, ajudadora, incentivadora. Muito obrigada!

Ao grupo de estagiários que voluntariamente aceitaram fazer parte dessa pesquisa.

Às amigas do mestrado Vaníria e Denise, pelas boas conversas e companhia.

À professora Ana, que também fez parte da banca e contribuiu enriquecendo meu trabalho.

Aos professores do programa, em especial aos de quem fui aluna, pelas valiosas aulas e experiências compartilhadas.

A todos que, de uma forma ou de outra, estiveram envolvidos neste período da minha vida, muito obrigada!

*Porque os problemas nos ensinam a crescer  
e nos tornamos pessoas melhores após passar por eles.*

Autor desconhecido

OLIVEIRA, Juliana Moreira Prudente de. O diário da prática pedagógica, a discussão em grupo e o processo reflexivo no contexto do estágio supervisionado em Biologia. 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

## RESUMO

A maneira como a formação de professores é pensada pode influenciar a forma de ser e agir do professor. Nesse sentido, as discussões sobre o professor reflexivo durante a graduação podem repercutir em melhoria para a prática pedagógica de sala de aula. Um instrumento que vem sendo utilizado e contribui para promover a reflexão sobre a formação docente é o diário da prática pedagógica. Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo investigar o uso do diário como instrumento fomentador do processo de reflexão individual e coletiva durante o estágio supervisionado em Biologia, por meio de um grupo de discussão. Durante a pesquisa buscou-se identificar/interpretar quais as reflexões dos estagiários realizadas no diário e no grupo, quais as dificuldades encontradas no estágio, as possíveis soluções apresentadas e se as discussões no grupo e os registros nos diários contribuíram para a melhoria da prática pedagógica e/ou para formação de um profissional reflexivo. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram seis acadêmicos de uma universidade pública do oeste paranaense, que cursavam Ciências Biológicas – Licenciatura e realizavam o estágio supervisionado em Biologia, especificamente, na etapa de regência. No grupo, além dos estagiários, ocasionalmente também estava presente a professora supervisora da Universidade que participava conforme sua disponibilidade. A proposta foi que construíssem diários da prática pedagógica a fim de registrar suas reflexões e posteriormente os discutissem no grupo. Para isso, foram realizados sete encontros. A coleta de dados envolveu os diários construídos, as discussões realizadas em grupo e uma entrevista individual realizada ao final da pesquisa com cada um dos acadêmicos. Mediante a análise qualitativa e de conteúdo foi possível estabelecer um perfil dos estagiários e suas experiências acadêmicas, bem como identificar o seu conhecimento em relação ao assunto professor reflexivo. Quanto à utilização do diário, no primeiro momento, houve certa resistência para construí-lo, sendo que um dos estagiários não o fez. As reflexões realizadas evidenciaram que os estagiários vivenciaram várias dificuldades durante o estágio, como por exemplo, as referentes à indisciplina dos alunos, ao planejamento de suas atividades e ao conteúdo selecionado, que foram as mais destacadas. Também foi possível averiguar que houve o início de construção de um profissional reflexivo, pois todos avançaram ao nível de reflexão interpretação, ou seja, procuraram entender o porquê de seus problemas. Alguns evoluíram ao nível de reconstrução, que é quando se constroem ou reconstroem conhecimentos acerca da prática e modificam suas ações, realizando intervenções. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que o diário e as discussões em grupo constituem um caminho viável para a formação de profissionais reflexivos durante a formação inicial, como evidenciado no contexto investigado.

**Palavras-chave:** Formação de professores, diário da prática pedagógica, reflexão individual e coletiva, professor reflexivo.

OLIVEIRA, Juliana Moreira Prudente de. The Teaching Practice Diary, group discussions and reflexive thinking on the supervised Biology teaching practice. 2012. 120 f. Dissertation (Master's Degree in Education for Science and Mathematics). State University of Maringá. Maringá, 2012.

### ABSTRACT

The way the formation of teachers is understood can influence a teacher's being and acting. Thus, discussions about the thoughtful teacher during the years of graduation may end up improving pedagogical practice in classes. A useful tool that has contributed to foster reflections on teacher formation programs is the teaching-practice diary. Starting from it, this paper aimed at investigating, by means of group discussions, the use of the diary as an instrument that propels individual and collective reflection processes during the supervised biology teaching practice. We focused on identifying/interpreting the practitioners' reflections taken from both the diary and the group, and the difficulties they came across within their practice. We also had them share the possible solutions they found, inquiring of them if the group discussions and the diary registers contributed with improvements on teaching practice and/or on the formation of a thoughtful professional. Six students participated in the search, all belonging to a state university of western Paraná and studying the Biological Sciences Teacher Formation Course. Besides the practitioners, there was usually a supervising professor on the groups, who was only present when she was available. Their proposal was to build teaching practice diaries in order to register their reflections and then discuss them. Seven meetings were required to that end. Data collecting involved the built diaries, the discussions carried out and an individual interview that happened at the end of the search with all six students. By means of a quality and content analysis, it was possible to identify a profile of the practitioners and their academic experiences, as well to assess their knowledge in relation to what being a thoughtful teacher means. When it came to using the diary, there was a little resistance against building it at first, and one of the practitioners actually did not do it. Their thinking on the subject showed that they lived many difficulties during practice, as in student indiscipline, in class planning and in the content selected for the classes. It was also possible to ascertain that their practice was the start of building a thoughtful professional, since all of them advanced to the level of reflection and interpretation, that is, they made an effort to understand their obstacles in class. Some reached a reconstruction level, which is when knowledge about the practice is built or rebuilt, and consequently changes their actions. In this perspective, it can be argued that both the diary and the group discussions constitute a feasible way for the formation of thoughtful professionals in the years of graduation, as evidenced in the investigated context.

**Keywords:** Teacher formation program, teaching practice diary, individual and collective reflection, thoughtful teacher.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b>	Etapas de desenvolvimento da pesquisa. ....	33
<b>Quadro 2:</b>	Características dos estagiários quanto à escolha do curso. ....	34
<b>Quadro 3:</b>	Características dos estagiários quanto à postura no final do curso. ....	34
<b>Quadro 4:</b>	Características dos estagiários quanto à participação em atividades de grupo/projeto/pesquisa. ....	35
<b>Quadro 5:</b>	Características dos estagiários quanto às experiências escolares dentro da carga horária do curso. ....	36
<b>Quadro 6:</b>	Dificuldades manifestadas pelos estagiários quanto à realização do estágio supervisionado em Ciências. ....	36
<b>Quadro 7:</b>	Conhecimento dos estagiários sobre o assunto professor reflexivo. ....	37
<b>Quadro 8:</b>	Reflexões dos estagiários no grupo e no diário. ....	44
<b>Quadro 9:</b>	Dificuldades citadas como marcantes durante o estágio. ....	74
<b>Quadro 10:</b>	Apontamentos dos estagiários referentes às contribuições das atividades realizadas. ....	78
<b>Quadro 11:</b>	Limites do trabalho apontados pelos estagiários. ....	84
<b>Quadro 12:</b>	Opinião dos estagiários quanto à utilização do diário após a graduação. ....	87
<b>Quadro 13:</b>	Panorama geral das dificuldades apresentadas. ....	90
<b>Quadro 14:</b>	Panorama geral das reflexões. ....	92

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

CNE/CP	Conselho Nacional De Educação/Conselho Pleno
DPP	Diário da prática pedagógica
ESC	Estágio supervisionado em Ciências
FOPECIM	Grupo de Pesquisa em Formação de Professores de Ciências e Matemática
GEBCA	Grupo de Pesquisa em Epistemologia da Biologia de Cascavel
PIBIC/CNPQ	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1      FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENFOQUE PARA A FORMAÇÃO INICIAL.....</b>	<b>15</b>
1.1    ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POR QUE INVESTIGÁ-LO?.....	16
<b>2      AS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>22</b>
2.1    PROFESSOR REFLEXIVO .....	23
2.2    DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	27
<b>3      PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>31</b>
<b>4      RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>34</b>
4.1    CARACTERIZANDO OS ESTAGIÁRIOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA .....	34
4.2    OS CONHECIMENTOS (PRÉVIOS) SOBRE PROFESSOR REFLEXIVO E O DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	37
<b>4.2.1    Como receberam o assunto professor reflexivo? Que importância atribuíram a este? .....</b>	<b>37</b>
<b>4.2.2    As dúvidas dos estagiários em relação ao diário da prática pedagógica.....</b>	<b>39</b>
4.3    O DESENVOLVIMENTO DO GRUPO E OS DIÁRIOS CONSTRUÍDOS.....	40
4.4    AS REFLEXÕES DOS ESTAGIÁRIOS NO GRUPO E NO DIÁRIO .....	43
<b>4.4.1    Dificuldades apresentadas .....</b>	<b>45</b>
4.4.1.1 <i>Indisciplina .....</i>	45
4.4.1.2 <i>Conteúdo .....</i>	51
4.4.1.2.1 <i>Insegurança ao trabalhar o conteúdo.....</i>	51
4.4.1.2.2 <i>Alunos não compreendem o conteúdo .....</i>	54
4.4.1.2.3 <i>Dúvidas dos alunos fora do conteúdo .....</i>	55
4.4.1.3 <i>Planejamento .....</i>	56
4.4.1.4 <i>Trabalhar com diferentes metodologias, modalidades e recursos didáticos .....</i>	58
4.4.1.5 <i>Relação professor/aluno .....</i>	62
4.4.1.6 <i>Interação com o professor regente .....</i>	63
4.4.1.7 <i>Atitudes dos alunos em relação às avaliações .....</i>	66
4.4.1.8 <i>Valorização do professor/questão salarial .....</i>	67

4.4.2	Atividades e atitudes que despertam o interesse dos alunos.....	69
4.5	AS ENTREVISTAS.....	73
4.5.1	Dificuldades citadas como marcantes.....	73
4.5.2	Contribuições do grupo .....	78
4.5.3	Contribuições do diário .....	80
4.5.4	Contribuições para a atuação futura como professor.....	82
4.5.5	Limites do trabalho apontados pelos estagiários .....	84
4.5.6	Quanto a utilizar o diário após a graduação .....	87
4.6	PANORAMA GERAL DAS DIFERENTES SITUAÇÕES APRESENTADAS ...	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	96
	APÊNDICES .....	104
	APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	105
	APÊNDICE B – COMPROVANTE DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA ....	106
	APÊNDICE C – TEXTO SOBRE PROFESSOR REFLEXIVO .....	107
	APÊNDICE D – TEXTO SOBRE DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA .....	112
	APÊNDICE E – TRECHOS DOS DIÁRIOS PARA VISUALIZAÇÃO .....	116

## INTRODUÇÃO

Falar de formação de professores, não é falar de um assunto novo, mas nem por isso menos importante, uma vez que os aspectos enfocados na formação influenciam a maneira de ser e agir do professor. Moraes (1996) corrobora esse sentido da formação docente, afirmando que existe um diálogo interativo entre o modelo da ciência, as teorias de aprendizagem utilizadas e as atividades pedagógicas. Para a autora, “na prática do professor, encontram-se subjacentes modelos de educação e de escola fundamentados em determinadas teorias do conhecimento” (MORAES, 1996, p. 57). A formação também é influenciada por certas discussões e, atualmente, segundo Cardoso (2003, p. 32), a ênfase é sobre como preparar o professor para uma postura “segundo a qual ser professor é agir de forma reflexiva e crítica, tanto em relação a ele mesmo quanto ao mundo que o cerca”. Isso remete a formação de professores reflexivos, e por que não incluir também professor pesquisador? Para Dutra (2010) um professor pesquisador age, reflete e pesquisa sobre a própria prática docente.

Nesse contexto, propõe-se esta pesquisa enfatizando que a escolha do tema envolvendo a reflexão sobre a prática pedagógica durante o estágio, especificamente, se deu pelo seu grau de importância para o desempenho da profissão docente. Uma vez que neste período da formação surgem conflitos e indagações, que podem interferir na identidade profissional do professor.

O interesse pelo tema Formação de Professores surgiu ainda na graduação, por meio de um projeto PIBIC/CNPQ, cujo título era *Análise das necessidades formativas de professores de Ciências e Biologia*, e que se realizou na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, nos anos 2004 e 2005. Os sujeitos desta pesquisa de iniciação científica foram professores de Ciências e Biologia de escolas públicas da cidade de Cascavel/PR. Nessa investigação, foi possível verificar que uma das necessidades formativas mais citadas pelos professores foi que houvesse maior troca de experiência entre eles. Diante disso ficou a seguinte pergunta: Como podem pessoas que trabalham num mesmo local e sempre se veem quase não trocarem experiências?

Também durante a participação em um projeto de extensão intitulado *Articulação entre formação inicial na Licenciatura em Ciências Biológicas e a comunidade escolar: trilhando novos caminhos*, vinculado ao programa Universidade sem Fronteiras, no qual haviam seis acadêmicos diretamente envolvidos, foi possível perceber que a cada reunião para discutir as atividades que estavam sendo realizadas nas escolas, havia um aperfeiçoamento na

atuação deles em sala de aula, ou seja, após as discussões os acadêmicos buscavam corrigir seus erros e deficiências. Se a dificuldade era em relação ao conhecimento científico, eles estudavam mais, se estava relacionada à postura em sala de aula, também procuravam melhorar.

Ainda em duas investigações realizadas com diários produzidos por graduandos, durante o estágio, um de Ciências (monografia da graduação) e outro de Biologia (artigo final de especialização), este instrumento revelou-se eficaz como um guia para a reflexão, como aponta a literatura de referência, mas em ambas as pesquisas foram poucas as intervenções realizadas pelos estagiários após as reflexões, ou seja, em seus diários não havia muitos indícios de mudança de ação decorrente desse processo reflexivo, na busca por solucionar problemas, o que juntamente com a literatura instiga a questão: A discussão de diários de prática pedagógica entre acadêmicos de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas proporcionaria a eles realizar mais intervenções em sala de aula?

Justifica-se então a proposta de investigar os diários por meio de um grupo de discussão sobre a formação de professores, com base em Carvalho e Gil Pérez (1995), os quais afirmam que o trabalho docente, assim como o dos cientistas, não deve ser uma tarefa isolada, mas coletiva, em todo o processo de ensino/aprendizagem, desde a preparação das aulas até a avaliação. E, ainda Pimenta e Lima (2004), que veem o ensino não como um assunto individual do professor, mas como resultado de ações coletivas destes e das práticas institucionais. Mas, como haverá docentes trabalhando coletivamente, se muito pouco é investido nesta prática, principalmente no estágio, que é um período essencial para valorizá-la? É necessário fazer que isso aconteça e dessa forma estimular nos futuros professores um pensamento mais crítico e reflexivo sobre a própria prática docente. Uma vez que, estando no início da formação, essa experiência pode fazer diferença quando assumirem uma sala de aula efetivamente. Segundo Freitas e Villani (2002), essa fase está no início do “ser professor”, que é sinônimo de tornar-se professor e este deve ser um processo interminável. Desta forma, esta pesquisa busca contribuir para a compreensão de que o trabalho docente não precisa ser executado de forma isolada, pois um professor pode colaborar com o trabalho do outro.

O objetivo geral deste trabalho é investigar o uso do diário da prática pedagógica (DPP) como um instrumento fomentador do processo de reflexão individual e coletiva na prática pedagógica do estágio supervisionado de Biologia por meio de um grupo de discussão. E, desta forma, chegar aos objetivos específicos que são:

a) Investigar quais reflexões individuais (quando o estagiário escreve seu próprio diário) e coletivas (nas discussões em grupo) serão possibilitadas com a utilização do diário no estágio e em que nível elas ocorrerão.

b) Analisar se essas reflexões proporcionam aos estagiários reconhecerem os obstáculos internos, ou seja, visões espontâneas que atrapalham a prática e se estas foram superadas.

c) Examinar quais são os desafios da prática docente vivenciados durante o estágio e se as reflexões suscitam a busca por soluções.

d) Verificar se há possibilidades de mudanças na prática pedagógica, por meio do próprio diário e/ou das discussões em grupo, além de investigar se ocorreram.

e) Investigar se o uso do diário e as discussões no grupo contribuem para uma formação reflexiva dos estagiários envolvidos.

A construção do referencial teórico foi instigada por esses objetivos, por isso, no Capítulo 1 discute-se a formação de professores, com enfoque para a formação inicial, e os condicionantes que a influenciam. No mesmo capítulo, discute-se uma parte da formação geradora de muitos conflitos e incertezas: o estágio supervisionado, trazendo um pouco da literatura sobre esses conflitos.

No capítulo 2, discorre-se sobre as discussões que influenciam o processo de formação de professores, enfocando a mais contemporânea: formação de professores pesquisadores, no viés do professor reflexivo. Ao falar sobre reflexão, discute-se o diário da prática pedagógica como um instrumento que possibilita a prática reflexiva.

O capítulo 3 descreve o percurso metodológico da pesquisa, enfocando como foi realizada toda a coleta de dados, quais os instrumentos utilizados e como se procedeu à análise.

O capítulo 4, por sua vez, contém os resultados e a discussão, é o capítulo que mais se subdivide em subitens, pois traz a discussão dos dados por etapas. Primeiramente apresenta-se a caracterização dos estagiários, por conseguinte o desenvolvimento do grupo e os diários construídos, bem como as reflexões dos estagiários realizadas tanto no grupo, como no diário e as entrevistas; por fim apresenta-se um panorama geral dos dados em diferentes momentos.

No capítulo 5 são apresentadas as considerações finais, que finalizam o trabalho. Em seguida, são apresentadas as referências e os apêndices.

## **1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENFOQUE PARA A FORMAÇÃO INICIAL**

Os estudos realizados no âmbito da formação de professores apontam que a graduação é apenas um passo nesse processo, que deve ser contínuo e permanente (BEJARANO; CARVALHO, 2003; CALDEIRA, 1993; NERY, 2009; MELLO, 2000; FREITAS; VILLANI, 2002). Por ser a formação inicial, a base sobre a qual os novos conhecimentos serão alicerçados, é imprescindível a sua qualidade e eficiência, uma vez que é o momento no qual se inicia uma trajetória de crescimento, cujos conhecimentos oriundos da história de vida do indivíduo serão conjugados aos conhecimentos específicos da área, às teorias pedagógicas e aos saberes adquiridos pela prática da atividade docente (NERY, 2009).

Lopes *et al.* (2005) afirmam que o saber-ensinar tem origem no cotidiano familiar, social e na trajetória escolar de cada indivíduo, até mesmo anterior ao curso de formação, pois o aluno de graduação já tem uma concepção de como se relacionar em sala de aula e de como é a estrutura escolar, mesmo que de forma inconsciente, por ter participado da organização escolar, como estudante. Para Marçal e Cerri (2005) quando um professor está sendo formado ele não é uma massa amorfa, que somente sairia desse estado a partir da informação de conteúdos e teorias que orientassem sua prática cotidiana, ele já possui saberes relacionados à profissão. Porém, embora seja importante valorizar e trabalhar com esses saberes prévios dos professores, esses conhecimentos isolados não constituem o saber profissional, ou seja, não constroem a identidade profissional docente, portanto são necessários outros saberes construídos nos cursos de formação, mediante o estudo de teorias específicas e da própria prática realizada ao longo da graduação (LOPES *et al.*, 2005).

Os saberes construídos durante a formação muitas vezes podem ser contrários aos conhecimentos e/ou concepções prévias dos acadêmicos, o que pode gerar uma crise no estudante, quando perceber a necessidade de romper com antigas concepções. Um exemplo de concepção que podem ter é a de que ensinar é fácil, quando, na verdade, consiste em uma tarefa muito complexa (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 1995). Outra concepção, mencionada por Scheid e Ferrari (2006) é a de que basta apresentar domínio dos conhecimentos técnicos para serem bons professores, às vezes manifestada até por professores já formados. Quando se sabe que os professores precisam articular os conhecimentos específicos de sua área de atuação com os pedagógicos todo o tempo em que estão atuando. Nesse sentido, é imprescindível que em todo o processo de formação, sobretudo o inicial, o futuro professor analise o que faz, o

que pensa e o que sente, de forma que possa ter a possibilidade de apropriar-se de instrumentos que lhe permitam elaborar seus primeiros e próprios saberes e fazeres (CAMPOS; DINIZ, 2004).

Segundo Nóvoa (1992), a formação de um professor não consiste apenas em acumular cursos, conhecimentos ou técnicas, mas deve servir para estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, fornecendo aos professores os meios para um pensamento autônomo, já que estar em formação implica construir uma identidade profissional, por meio de uma reflexão crítica constante sobre a prática docente. Um professor competente não pode estar limitado a aplicar conhecimentos, mas precisa ser capaz de problematizar as situações cotidianas na sua prática, analisando-as, explicando o porquê de suas decisões, de forma que possa transferir suas experiências para outras situações semelhantes, pois terá que saber agir tanto em situações rotineiras quanto em circunstâncias de improviso, agindo com autonomia diante dos conflitos e dilemas de sua profissão (MELLO, 2000).

É evidente que a formação inicial não consegue dar conta de tudo que um professor necessita, deixando muitas lacunas, por isso muitas vezes é vista como insuficiente (NÓVOA, 1992; RODRIGUES; ESTEVES, 1993; WEBER, 2001). Deve-se lembrar que a formação do professor não se esgota na graduação. Contudo, é durante esta que se tem espaço/tempo estratégico para viabilizar mudanças significativas na prática pedagógica, conforme são vivenciadas as dificuldades no âmbito da educação escolar (MONTEIRO, 2005). Dificuldades que começam a surgir na transição do estudante para o professor, pois esta gera tensões diante da realidade escolar. O que poderia ser resolvido ou pelo menos atenuado se, durante a formação inicial, houvesse maior direcionamento e valorização na preparação de profissionais reflexivos, comprometidos com seu papel de educador e que assumissem desenvolver o seu próprio profissionalismo, participando da implementação das políticas educativas como protagonistas e não somente como meros espectadores (NÓVOA, 1992). Para aprofundar a reflexão sobre essas dificuldades, será discutido adiante um dos momentos da formação em que elas ficam mais evidentes: o estágio supervisionado.

### 1.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: POR QUE INVESTIGÁ-LO?

O estágio supervisionado propicia um contexto adequado para o desenvolvimento da prática reflexiva, porquanto é o momento em que o aluno assume a sala de aula, exercitando a prática profissional. Embora o estágio seja considerado uma aproximação à prática

(PIMENTA, 1995), não é a prática propriamente dita, por todas as peculiaridades que possui e que o distanciam das situações reais de sala de aula, como por exemplo, o próprio fato de ser estagiário e não o professor da turma.

Nos cursos de licenciatura, o estágio supervisionado é um requisito básico e, conforme institui o artigo 1º, inciso II, da resolução CNE/CP 2/2002, deve ser de quatrocentas horas, realizando-se a partir do início da segunda metade do curso. Nesta carga horária, estão distribuídas as atividades de estágio, conforme o Projeto Político Pedagógico e o regulamento de estágio de cada licenciatura afetos à respectiva universidade.

De modo geral, a carga horária do estágio tende a ser distribuída entre as fases de observação, participação e regência, que Krasilchik (2004) define como:

a) Estágio de observação: observa-se a situação geral da escola (as instalações, equipamentos, planejamento, relação aluno/professor, material didático, disciplina, reuniões), o nível cognitivo das aulas (atuação do professor, processo ensino-aprendizagem, avaliação), a organização das aulas (atividades didáticas, metodologias adotadas, a forma de utilização dos recursos disponíveis) etc.;

b) Estágio de participação: o estagiário auxilia o professor nas atividades de sala de aula (chamada, debates, correção de provas, exercícios, confecção de materiais etc.), e nas atividades extraclasse (teatro, excursões, congressos, trabalhos de biblioteca ou secretaria etc.), sem assumir a responsabilidade total pela aula;

c) Estágio de regência: nesta fase o aluno tem a responsabilidade de conduzir o ensino, ou seja, deve ministrar as aulas. Para tanto, deve estar preparado e fazer um planejamento.

Neste detalhamento, de como deve ser estruturado o estágio e na carga horária destinada a este, vê-se a preocupação em formular corretamente o seu desenvolvimento, refletindo a importância que este tem para a formação de professores. O que também pode ser entendido na frase de Gianotto e Noris (2002, p. 1): “As atividades de estágio supervisionado em escolas de ensino fundamental e médio devem ser a linha mestra de todo e qualquer curso que visa à formação de professores”. Uma vez que o estágio proporciona aos futuros professores conhecer as possibilidades e limites de uma escola real, ele aproxima a teoria da prática e a universidade da escola, possibilitando a troca de ideias, a soma de experiências concretas e a busca de informações atualizadas (GIANOTTO; NORIS, 2002).

Segundo Krasilchik (1987), existem algumas possibilidades para o desenvolvimento do estágio, como:

a) Execução durante o curso regular: o estagiário assume certa quantidade de aulas de um professor, em sua área de atuação e em escolas de educação básica.

b) Minicursos: trata-se da realização de minicursos sobre determinados temas pertinentes a sua área, também para alunos da educação básica.

c) Recuperação: consiste na realização de aulas, ditas como reforço, para alunos que possuem dificuldades de aprendizagem. Neste caso, a autora adverte para que o estágio não seja realizado somente dessa forma, para que o estagiário trabalhe com diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, pois quando professor efetivo terá alunos diferenciados.

d) Atividades extraclasse: são realizadas fora da sala de aula, incluem as saídas a campo, visitas a museus, parques ou, até mesmo, atividades no próprio pátio da escola, sempre pertinentes à área de atuação do estagiário.

e) Aulas para turmas-piloto: consiste na organização de turmas com alunos convidados de escolas de educação básica que assistirão aulas na universidade. Neste caso, a autora também adverte que todos os envolvidos devem estar cientes de que será uma situação atípica, pois “há enormes diferenças entre a situação real de um grupo de alunos altamente motivados que vêm à universidade para assistir a um curso e o que realmente acontece nas classes das escolas onde os futuros professores irão trabalhar” (KRASILCHIK, 1996, p.176).

Diante dessas possibilidades, é perceptível que o estágio não precisa necessariamente ser realizado de uma única forma, pelo contrário, é até melhor que seja realizado de diferentes maneiras, pois possibilita aos estagiários terem experiência com diferentes situações estratégicas. No entanto, é imprescindível que o estágio se aproxime das situações reais de ensino, o máximo possível, ou seja, que se dê durante o curso regular, e os outros tipos de estágio sejam utilizados como complementares.

Por outro lado, independente da maneira como o estágio é realizado, vários autores (LASCOSQUI *et al.*, 2011; NERY, 2009; PANIZ, 2007) apontam que este é um período conflituoso e cheio de incertezas, para alguns inclusive, como afirma Paniz (2007, p. 31), “pode ser um processo muito cansativo e frustrante”. Mas como superar esses conflitos? Os alunos nos cursos de licenciatura ouvem sempre: “Não existem receitas”. Para superar os conflitos também não. Mas eles podem ser estudados para melhor entendê-los.

Paniz (2007, p. 31) assinala que “o desafio inicia já na procura e no aceite por parte das escolas, pois nem sempre o estagiário é bem recebido nestas instituições, sendo frequentemente visto como um estorvo às rotinas estabelecidas.” Para esta autora:

As escolas parecem não estar preparadas para receberem os estagiários, não os apoiam e os veem como um estorvo ao trabalho cotidiano da escola. A meu ver, a escola, como um todo, e, principalmente, a professora tutora, devem acolher aos estagiários, ajudá-los, demonstrando a eles que têm com quem contar na escola (PANIZ, 2007, p. 58).

Arnoni (2003) ressalta que um dos motivos que leva a essa situação é que as escolas não têm a função de formar professores, estão simplesmente atendendo à legislação, aceitando que os estágios sejam realizados nelas. Uma vez que “o Projeto Pedagógico da escola-campo não prevê, na maioria das vezes, espaço e tempo destinados às ações de Estágio; daí o estagiando contar com a boa vontade do professor da sala-campo e da direção da escola” (ARNONI, 2003, p. 2).

Segundo Arnoni (2003), essa situação solicita um projeto comum que possibilite a integração da instituição formadora com a escola-campo, a fim de que culmine em uma melhora na formação inicial. A legislação comentada pela autora trata da Resolução CNE/CP 1/2002 que especifica o desenvolvimento do estágio em escolas de educação básica:

O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio (BRASIL, 2002, p. 6.)

Além deste conflito, que é mais de ordem institucional, existem, ainda, os conflitos individuais que podem surgir pelas próprias características de principiante. Segundo Perrenoud (2002), os acadêmicos nessa condição possuem características como: são pessoas que estão entre abandonar sua identidade de estudante para assumir a de profissional, nesse caso de professor; ainda dão muita importância ao estresse, à angústia e seus medos, o que os torna mais evidentes; gastam muita energia, concentração e tempo para realizar ações que um experiente levaria pouco tempo; não têm muita segurança na administração do tempo que levam para preparar aulas, trabalhos, avaliações, o que gera cansaço, desequilíbrio e tensão; podem se sentir sozinhos, distantes do grupo de profissionais que estão na escola e até mesmo da professora que cedeu sua turma. Essas características, por si só, desencadeiam alguns conflitos como o nervosismo dos estagiários, as reclamações que não têm tempo, que é muita coisa a se fazer e até as reclamações quanto à própria escola.

Beach e Pearson (1998) estudaram a capacidade de enfrentar conflitos, por meio da reflexão, com um grupo de 28 professores/estudantes em um programa de formação inicial de uma universidade dos Estados Unidos e detectaram alguns conflitos, como:

[...] relação ao currículo e instrução, por exemplo, cumprir o currículo e ao mesmo tempo ser construtivista; relações interpessoais, com os alunos, com outros professores, sentimento de isolamento pessoal do professor; conceito de si mesmo como professor, no sentido de definições de papéis, ou seja, ambiguidade na transição entre ser aluno e ser professor; contextual e/ou institucional, em relação ao

programa da universidade, política do sistema escolar, por exemplo (BEACH; PERSON, 1998, p. 339-340).

Esses conflitos corroboram as características mencionadas por Perrenoud (2002), já citadas anteriormente, e também com algumas dificuldades apontadas por Ustra e Hernandes (2010), em uma pesquisa sobre formação inicial, realizada em Santiago (RS). As dificuldades apontadas foram: o desenvolvimento do planejamento pelos estagiários, a indisciplina e a falta de motivação dos alunos. Os autores destacaram como possível razão: a falta de procedimentos estruturados para lidar com os alunos e com suas diferenças individuais e consideram que a falta de experiência em sala de aula, implica a construção de um planejamento carregado de medos e concepções de ensino espontâneas, construídas ao longo de sua escolarização, que repercutem na hora da execução.

Longhini e Hartwig (2007, p. 438) realizaram uma pesquisa com duas professoras: uma atuante com 18 anos de experiência e uma iniciante, sem nenhuma experiência; ambas eram alunas de um curso de pedagogia de instituição particular de uma cidade do interior de São Paulo. Os autores apontaram nessa investigação algumas dificuldades da iniciante em comparação com a professora mais experiente, como “uma elevada preocupação com a própria competência, centrando mais a atenção em si próprios do que nos alunos”. Fuller (1969) caracterizou essa fase como a que se tem preocupações consigo mesmo, para ele é característica dos primeiros contatos com o ensino, que, com o tempo, serão descentralizadas da figura do professor e dirigir-se-ão mais aos alunos e à sua aprendizagem.

Embora, em um primeiro momento, os professores iniciantes vejam mais os conflitos relacionados consigo mesmos, é comum atribuírem a culpa a fatores externos, geralmente, aos alunos. Nesse caso, pode-se auxiliá-los a refletir sobre a hipótese de que os fatores sejam multicausais, pois o ensino é complexo e, se a reflexão acontecer, é possível que essa culpa seja lentamente deslocada de fatores externos para fatores múltiplos, inclusive ao seu próprio papel de professor (BEJARANO; CARVALHO, 2003).

Esse incentivo à reflexão pode fazer que seja possível trazer elementos da prática para serem objetos de discussão e análise, levando o estagiário a rever, considerar e repensar em como melhorar sua prática. Por isso, o estágio enquanto parte da formação inicial, tem uma contribuição específica para a construção de uma prática transformadora (PIMENTA, 1995). Nesse sentido, o estágio supervisionado configura-se um momento propício para o acadêmico refletir sobre sua prática, pois esta reflexão, segundo Campos e Diniz (2004), deve ser proposta desde a formação inicial. Uma vez que o modo como o futuro docente vivencia o estágio, pode contribuir para a formação de um profissional reflexivo ou não (SILVA;

TRIVELATO, 2005). A formação do profissional reflexivo será o objeto de discussão do próximo capítulo, pois este tema está inserido nas discussões que permeiam a formação de professores.

## 2 AS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

“Historicamente a formação de professores sempre foi alvo de preocupação, mesmo que de forma discreta e indireta”, afirmam Maciel e Shigunov Neto (2009, p. 148). Para os autores, a formação de professores tem gerado discussões que se perpetuam, mesmo quando não são mais o foco do momento. Por exemplo, os autores ressaltam que, historicamente, podem ser destacadas três tendências:

- a) Pedagógica tradicional: o professor é o centro, a relação é vertical do professor para o aluno e baseada na transmissão de conhecimentos acumulados. Cabe ao aluno memorizar, sintetizar, resumir e apresentá-los de acordo com o modelo padronizado. Mizukami (1986) corrobora este destaque, referindo-se ao uso frequente do método expositivo e do magistério como uma arte centrada no professor.
- b) Escolanovista: conhecida como escola nova, centrava-se no sujeito. Destaca-se a necessidade do estudo científico e experimental. Ao aluno eram propostas situações-problemas para que este resolvesse.
- c) Progressista crítica: nesta tendência há uma grande valorização do conteúdo, mas do conteúdo vinculado ao social, baseia-se epistemologicamente no interacionismo, ou seja, o conhecimento não está nem no sujeito, nem no objeto, mas na interação.

Porém, mesmo sendo apontadas pelos autores como tendências do passado, essas discussões continuam presentes no processo de formação de professores, pois há uma mesclagem de todas elas na prática. Ainda cabe ressaltar que tratar de tendências parece remeter-se a processos impostos à prática pedagógica, quando os pressupostos teóricos apontados pelas Universidades devem levar em consideração os apontamentos e discussões que ocorrem entre os professores da Educação Básica e as situações concretas de sala de aula. Pois, em caso contrário, corre-se o risco da inserção de modismos que não transformam a realidade da educação escolar.

Maciel e Shigunov Neto (2009) também destacam que, atualmente, a discussão tem sido em torno de formar professores pesquisadores, pois, para eles:

A formação do professor na perspectiva exclusiva do ensino, como único modo do saber-fazer pedagógico começa a mostrar-se insuficiente, inoperante e incipiente para o desenvolvimento de uma prática comprometida com a articulação teoria-prática (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2009, p.156).

Os autores afirmam ainda que a maneira pela qual se tem conduzido esse processo é o da prática reflexiva, na qual está impregnada a ideia de que a prática é uma grande fonte de pesquisa e, se os resultados retornarem a ela, podem melhorar o ensino, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção podem-se destacar as ideias que remetem ao professor reflexivo. O que, para Cardoso (2003), implica algumas mudanças:

Esse modo de ser professor implica um domínio de novos instrumentos de análise, busca de caminhos alternativos para ver o mundo, para produzir conhecimento, coragem para admitir as próprias falhas, percepção da sutil interação entre a particularidade (específico|micro) e a generalização (geral\macro), superação dos limites do pensamento e da ação. [...] Tal postura configura uma tendência atual de formação de professores segundo a qual ser professor é agir de forma reflexiva e crítica, tanto em relação a ele mesmo quanto ao mundo que o cerca (CARDOSO, 2003, p.32).

Dutra (2010) evidenciou, em sua dissertação, que uma das contribuições que os professores dos cursos de licenciatura destacam, para que exista maior articulação entre teoria e prática, é estimular os futuros professores da Educação Básica a pensar e refletir sobre o tipo de profissionais que eles podem ser e a tornarem-se professores pesquisadores que reflitam e pesquisem sobre a própria prática docente. Neste sentido, a proposta da reflexão traz o professor para discutir o que realmente vivencia e pode ser uma alternativa viável para superação dos problemas da prática, e de algo que seja meramente um exercício técnico influenciado por uma tendência do momento.

## 2.1 PROFESSOR REFLEXIVO

A proposta de professor reflexivo procede de Donald Schön, seu principal formulador, o qual se baseou, principalmente, em John Dewey para propor uma formação profissional baseada em uma **epistemologia da prática**, ou seja, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento” (PIMENTA, 2002, p. 19). Isto porque “o cerne da ideia do professor reflexivo concentra-se na superação do professor como técnico, simples executor de tarefas, atribuindo-lhe autonomia e vendo-o como um profissional que constrói e reconstrói saberes” (FERREIRA, 2003, p.1).

Mas como seria esse pensar reflexivo? De acordo com Pimenta (2002, p. 18), “todo ser humano reflete”, ou seja, refletir é próprio do ser humano. Porém, a autora destaca que a reflexão como adjetivo, atributo próprio, que é inata, é diferente da reflexão proposta por

Schön (1992), porque, para ele, a reflexão tem que ser buscada, é uma reflexão consciente. Alarcão (1996) corrobora Pimenta (2002), afirmando que no pensamento espontâneo já existem elementos de reflexão. A reflexão proposta por Schön é diferente da espontânea, pois é preciso que seja ativa, voluntária, persistente e rigorosa sobre o que se acredita, o que se pratica e quais as justificativas para as ações realizadas. Quando se realiza essa reflexão, é possível se tornar um observador de sua ação pedagógica, abrindo caminhos para investigá-la, e, quando preciso, alterar o dia a dia de sala de aula, superando deficiências existentes na prática docente (ALARCÃO, 1996; SILVA, 2007). Silva (2007) afirma que:

O pensar reflexivo pode transformar ideias em atitudes, as quais são indispensáveis à ação docente, além de constituir a capacidade de provocar mudanças de metodologia e estratégias que favoreçam um ensino de qualidade. Não podemos deixar de explicitar que o pensar reflexivo exige tempo, mas somente a partir dele é possível fazer a problematização da prática pedagógica (SILVA, 2007, p. 1).

Nessa direção, Giroux (1997) apresenta a ideia de professores como intelectuais transformadores, pois, para ele, só quando os professores forem vistos e agirem dessa forma, ou seja, como seres pensantes que podem transformar a realidade da prática e não apenas implementadores de programas de gerenciamento, que torna rotina a natureza pedagógica da aprendizagem em sala de aula, é que estará dignificada a capacidade humana de integrar o pensamento à prática que, por sua vez, é a essência do significado de encarar os professores como profissionais reflexivos.

Quando o autor fala de intelectuais, menciona que, “ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento” (GIROUX, 1997, p. 161). Neste sentido, essa definição aproxima-se da referida por Pimenta (2002), sobre reflexão espontânea, mas Giroux (1997) também se refere a intelectuais transformadores, a aliar o pensamento à prática, o que se aproxima da citação de Alarcão (1996, p. 175): “ser reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido”, na busca por um melhor conhecimento e uma melhor atuação. Para Giroux (1997), só encarando os professores como intelectuais, e não como técnicos especializados que simplesmente aplicam o que lhes é repassado, é que se começará a repensar e reformar tradições e condições que têm impedido os professores de serem profissionais ativos e reflexivos.

Professores intelectuais transformadores devem assumir “responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando” (GIROUX, 1997, p. 161) e, se estiverem fazendo isso, estarão refletindo. Porém, segundo Alarcão (1996), o pensamento reflexivo não

desabrocha espontaneamente, é necessário que seja desenvolvido, pois é uma capacidade e precisam existir condições favoráveis, postura de questionamento e espírito de investigação para que ocorra, o que não é um processo fácil, mas é possível, basta que exista vontade de mudar, de inovar, de ser autônomo, de ser mais que uma “coisa”. Lalande e Abrantes (1996) concordam que é difícil ser reflexivo, pois, para elas, os professores devem ser continuamente monitores e avaliadores de si mesmos, combinando capacidade de questionar com atitudes de espírito aberto para, com frequência, reverem suas práticas.

Constituir-se como um profissional reflexivo, implica ser alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer de seu trabalho em sala de aula (SCHÖN, 1992). Concordando, Valadares (2002, p. 199) assegura que “a formação do professor reflexivo e autônomo é importante porque na prática sempre despontam elementos perturbadores: resistências, bloqueios, e os mais diversos imprevistos”. Ainda Perrenoud (2002, p. 17) afirma que formar um bom principiante no processo de reflexão: “[...] tem a ver, acima de tudo, como a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso” (PERRENOUD, 2002, p. 17).

Segundo Schön (1992), a reflexão pode ser na ação e sobre a ação. Reflexão na ação é definida por ele como um processo que serve para o professor pensar no que está ocorrendo durante a aula. Já reflexão sobre a ação, o autor define como uma ação, uma maneira de voltar atrás, interrogar sobre sua prática, para que possa rever acontecimentos e procedimentos tomados, ou seja, quais foram as intervenções realizadas.

Interpretando estas definições, Pinto e Vianna (2005) observaram que a reflexão na ação se caracteriza pela análise que o professor faz durante a ação, e a reflexão sobre a ação é uma análise posterior que pode até mesmo retomar a reflexão na ação, dando origem a uma explicação que pode determinar ações futuras. Trata-se de um olhar retrospectivo sobre a ação, refletindo sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, sobre o que aconteceu, o que foi observado, que significados podem ser atribuídos à prática efetivada. É uma reflexão orientada para compreensão de novos problemas, a descobrir soluções e orientar ações futuras.

Alarcão (1996, p. 176) também discute a proposta de Schön, afirmando que a reflexão na ação acontece “no decurso da própria ação, embora com brevíssimos instantes de distanciamento do pensamento”, mas sem a interromperem. Chama de “diálogo com a própria situação”. A reflexão sobre a ação, por outro lado, é uma reconstrução da ação na mente,

depois de sua ocorrência, para analisá-la e em ambas as formas de reflexão a ação está sendo reestruturada.

Embora a proposta de Schön (1992) tenha grande relevância para a formação de professores, ela apresenta alguns limites, um dos quais, segundo Pimenta (2002), é ver a reflexão como prática individual, quando também deve ser vista como prática coletiva. Uma vez que, por meio desta, os professores podem se apoiar mutuamente, além de trocar ideias, aprender novas formas de intervenção em sala de aula, romper com antigas concepções se necessário, transformando a escola em comunidades de aprendizagem.

Uma das estratégias para ser reflexivo é se questionar ou possibilitar que outros o questionem, afirma Alarcão (1996), o que pode possibilitar um olhar mais amplo. Segundo a autora, são as perguntas que permitem passar do nível descritivo para o interpretativo, podendo transformar os confrontos em potenciais de reconstrução. Neste sentido, o professor é alguém que pensa e que constrói o seu saber. Para Valadares (2002, p. 199), “a formação do professor será sempre uma autointerrogação, na qual as possibilidades nunca se esgotam”.

A reflexão deve proporcionar uma relação entre a ação e os saberes do professor (construídos por teorias e/ou por experiências) ou entre a ação e a busca por saberes que possam dar sentido à própria ação. O que pode resultar em uma organização e/ou em um aprofundamento do conhecimento, gerando consequências no nível da ação, de forma a melhorar o desenvolvimento profissional (ALARCÃO, 1996). Neste sentido, ao refletir sobre uma situação, deve ficar claro que a análise deve ser feita à luz de um referencial teórico, para que a prática e a teoria caminhem juntas durante a ação pedagógica (VALADARES, 2002).

Nessa direção, Lalanda e Abrantes (1996), retomando Dewey, referem-se à existência de um duplo sentido na reflexão, ou seja, há um movimento que parte da situação vivenciada (os dados) em direção a uma situação que se deseja alcançar (o todo/as ideias) e um movimento novamente em direção aos dados na tentativa de relacioná-los. Para as autoras, os dados e as ideias são a base do processo reflexivo porque é dessa interação que surgem as conclusões. As conclusões podem não ser sempre satisfatórias, mas a reflexão ainda é válida, pois também se aprende com os fracassos e pode-se fazer uso deles para próximas reflexões.

Vários autores (BORGES, 2002; GHEDIN, 2002; PIMENTA, 2002; VALADARES, 2002) criticam a proposta de Schön pelo seu caráter individual, uma vez que aparenta recair sobre os professores toda a responsabilidade na resolução pelos problemas educativos. Quando o ideal seria que a reflexão proporcionasse tanto ações individuais quanto coletivas, e estas interferissem de forma social e política, nos contextos educativos. Neste sentido, Valadares (2002) afirma que se romperiam os muros da sala de aula e de uma reflexão

autolimitada, pois a prática reflexiva poderia incorporar elementos que não são discutidos e que constituem empecilhos às ações inovadoras. Haveria uma compreensão mais ampla do contexto social da prática educativa. Segundo Borges (2002), Schön está consciente dessa limitação em sua análise, mas, para ele, as mudanças institucionais demandam mais tempo que os episódios da prática. Por isso, a reflexão individual tem sua importância, uma vez que pode ser a inicial, pois se um professor conseguir refletir e implementar mudanças em sua sala de aula, isso pode ser compartilhado e posteriormente adaptado para outros contextos.

Em busca de contribuir para formar professores que realizem essas reflexões, tanto individual quanto coletiva, propõe-se que estes sejam incentivados a refletir desde a formação inicial, pois, desta forma, pode ser que, quando forem parte do sistema educativo, possam implementar essa prática, gerando mudanças significativas, tanto na sua sala de aula quanto no próprio sistema educativo.

## 2.2 DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Um instrumento que vem sendo utilizado durante o estágio, principalmente no período de regência, é o Diário da Prática Pedagógica (DPP). As pesquisas revelam que sua contribuição tem sido efetiva para formação de professores reflexivos (BEJARANO; CARVALHO, 2003; GIANOTTO; DINIZ, 2010; LIMA, 2010; SILVA; TERRAZAN, 2008). Para Porlán e Martín (1997, p. 19), o DPP constitui-se em “um guia para a reflexão sobre a prática” (tradução nossa), que permite verificar as concepções do professor, estabelecer ligação entre conhecimento prático e disciplinar, valorizando o processo de investigação. Chaves (2002, p.1), em seu trabalho com diário, o define como: “recurso desvelador de um modelo profissional implícito e, simultaneamente, propiciador da construção de identidade profissional reflexiva, consciente, deliberada de professor”.

Partindo destes pressupostos e de que, segundo Bulegon e Battistel (2006, p. 1), o DPP constitui para os professores:

Um importante recurso para análise de sua prática, onde se registram as ‘observações e descrições’ de fatos ocorridos durante a aula e as ‘interpretações’ decorrentes desses registros. É um instrumento para detectar problemas e/ou pontos positivos, não só da aprendizagem dos alunos como, e principalmente, de sua prática docente (BULEGON; BATTISTEL, 2006, p. 1).

Relatos descritos no DPP, quanto a ações e situações vivenciadas no dia a dia de uma classe de alunos, favorecem uma ação que convida quem está descrevendo a refletir sobre sua prática, pois, quando a reflexão acompanha o ato de escrever, proporciona um autoesclarecimento de sua perspectiva de trabalho (KRAMER, 2001; ZABALZA, 1994). Desse modo, o diário se converte progressivamente em um organizador de uma autêntica investigação profissional. Investigação que permite ao professor estar constantemente repensando sua prática (PORLÁN; MARTÍN, 1997). Repensar, afirma Carvalho (2011), significa pensar de novo, poder refletir, retroceder e reformular ideias que estavam concretizadas, o que permite ao professor reconhecer erros, querer mudar, buscar outras formas de trabalhar e, assim, aperfeiçoar sua prática pedagógica. A busca por esse aperfeiçoamento é um processo constante que nos diários começa com a escrita. Escrever sobre si mesmo, para acadêmicos que não estão habituados a isto, é realmente complexo e as resistências são inúmeras, mas não impossíveis de serem vencidas (CHAVES, 2002).

Quando se inicia a construção de um diário, ele é bastante descritivo e revela uma visão simplificada que conduz a descrição de aspectos superficiais, desprezando os que são menos evidentes. Aspectos, como detalhamento dos acontecimentos e situações, vão aos poucos sendo mais aprofundados, propiciando o desenvolvimento da capacidade de observação e categorização da realidade. É possível então, iniciar as reflexões, primeiro gerais, depois mais concretas (PORLÁN; MARTÍN, 1997).

Segundo Amaral *et al.* (1996), uma das formas de implementar o diário, para que ocorram mais reflexões concretas, é por meio do uso das perguntas pedagógicas. Estas perguntas podem proporcionar diferentes níveis de reflexão, conforme Smyth (1989):

**Descrição:** O que faço? O que penso? É o primeiro passo quando se inicia uma tarefa de reflexão, pois proporciona ao professor recordar as suas ações e reorganizá-las para melhor refletir sobre elas.

**Interpretação:** O que significa isto? Esta questão tem o objetivo de descobrir os princípios que regem as práticas, quer sejam as teorias ou não. Isso pode ser possível por meio do diálogo consigo mesmo e com os outros. Por meio do questionamento sobre o/s porquê/s de suas atitudes, o professor pode reconhecer o que o leva a agir desta ou de outra forma.

**Confronto:** Como me tornei assim? Nesta reflexão é possível verificar as concepções e teorias implícitas ao seu ensino e pode ser questionada a legitimação delas.

**Reconstrução:** Como poderei me modificar? Nesta questão, é possível reconstruir suas concepções, alterar suas práticas, sempre pensando que o ensino não é uma situação

imutável, definida por outros, mas que pode ser contestado na direção do que é melhor para sua prática.

Conforme as descrições/reflexões contidas no diário, Zabalza (1994) classifica o diário como: a) organizador estrutural da aula: apresenta a especificação do horário ou da organização e sequência das atividades realizadas, ficando apenas restrito às descrições propriamente ditas; b) descrição das tarefas: o foco principal são as tarefas que professores e alunos realizam na aula, apenas identificadas ou descritas de forma mais minuciosa; c) expressão das características dos alunos e dos próprios professores: centram a sua atenção mais nos sujeitos que participam do processo didático (alunos e professores). O autor ainda propõe que, para que o diário apresente mais informações, é necessário que possa ser classificado como misto, ou seja, quando descreve sobre as tarefas, os alunos e o próprio professor. Este tipo de diário fornece uma riqueza maior dos detalhes da aula, aumentando a probabilidade de reflexão e de diagnóstico de possíveis problemas que possam existir na prática pedagógica. Quando estes problemas são percebidos, começa a ocorrer o questionamento das concepções implícitas, proporcionando um nível maior de análise dos problemas, determinando causas, origens e consequências, o que consiste no início de um processo de reflexão-investigação sobre a prática (PORLÁN; MARTÍN, 1997).

Ao se tornar um investigador de sua prática o professor toma consciência de concepções, crenças e teorias implícitas que, conforme afirmam Carvalho e Gil Pérez (1995), são formadas por experiências diárias sem reflexão, pensadas como óbvias e naturais. Por meio dessa investigação o professor pode então desenvolvê-las, reestruturá-las ou até mesmo abandoná-las. Essas concepções, segundo Porlán e Martín (1997), podem ser referentes ao aluno (aprendizagem, capacidade, indisciplina, desenvolvimento, deveres e direitos, entre outros), ao papel do professor (autoridade, relação com o currículo, estilos e métodos de ensino, fins e metas pedagógicas etc.), à matéria (caráter e importância do conhecimento prévio dos alunos, relação conhecimento específico/cotidiano etc.) e ao ambiente escolar (relação psicológica dentro e fora da sala de aula, democracia escolar, equipes, líderes, organização de materiais, espaço, tempo etc.). Os autores concordam ainda que o questionamento destas concepções implícitas seja um ponto de partida para construir o saber profissional. Porque a partir disto, coloca-se em questão a tendência dos professores de situarem os problemas educativos apenas em obstáculos externos. Isto faz que se descubram obstáculos internos, pois ambos devem ser considerados quando se discute os problemas educacionais, ou seja, tanto obstáculos internos do professor, como externos, em relação à aprendizagem.

Quando o professor consegue observar a prática de uma forma mais ampla, o que pode ser possibilitado por meio do diário, ele consegue intervir na sala de aula com o objetivo de resolver os problemas, a partir de um novo entendimento. Isso porque utilizar o diário, permite a quem o faz autoexplorar a sua atuação profissional, autoproporcionar um *feedback* e estímulos de melhoria (ZABALZA, 1994). O que possibilita uma observação/avaliação mais profunda dos acontecimentos da prática, pois, enquanto o professor escreve um diário, relembra, analisa e reflete sobre seu dia a dia, o que confere a ele habilidades para tomar decisões mais fundamentadas, proporcionando uma maior eficiência em sua formação (SILVA; DUARTE, 2001).

Busca-se assim, por meio dessa pesquisa, responder às seguintes questões: o uso do DPP como um instrumento fomentador do processo de reflexão individual e coletiva na prática pedagógica do estágio supervisionado é eficaz? Quais as reflexões individuais e/ou coletivas que proporciona? Estas reflexões conduzem à superação de obstáculos internos? Quais? O uso do diário e as discussões em grupo possibilitam aos estagiários refletir sobre os desafios vivenciados no estágio supervisionado e buscar soluções para esses? Há mudanças na prática pedagógica, ou seja, intervenções realizadas após as reflexões individuais e coletivas?

A formação pode tornar-se um processo investigativo, no qual o professor é encorajado e apoiado a pesquisar a partir de suas próprias práticas, resgatando-se assim o compromisso com a qualidade do ensino, o que confere a ele tanto uma maior autonomia para gerenciar suas aulas, quanto um olhar para estas com uma luz diferente (ZEICHNER, 1992; ZABALZA, 1994).

Ressalta-se que essa pesquisa objetivou investigar não só o diário, mas as discussões sobre o diário no grupo, e, principalmente, se as discussões geram intervenções na sala de aula. Ainda, procurou-se verificar se os alunos em formação inicial percebem as discussões e registros no diário como contribuições para sua atuação futura como professores de Biologia. Nos trabalhos citados, e em outros lidos, as pesquisas se restringiram propriamente ao conteúdo do diário, identificando geralmente concepções e reflexões individuais. Algumas pesquisas apontam que houve discussão, mas ressaltam que estas não foram registradas. Portanto, este trabalho pretende ampliar o conhecimento quanto ao que os estagiários vivenciam em sala de aula durante seu estágio, principalmente em biologia que é o foco do trabalho, por meio de suas descrições e reflexões apresentadas por escrito no diário e posteriormente no grupo de discussão.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa é de natureza qualitativa que, conforme Bogdan e Biklen (1991), apresenta cinco características: a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; é descritiva; o significado é de importância vital; seus pesquisadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados; e tendem-se a analisar os dados de forma indutiva.

Classifica-se também como uma pesquisa colaborativa, pois, segundo Costa (2011), essa forma de pesquisa consiste em uma prática, na qual a construção do conhecimento acontece por meio da interação entre os sujeitos envolvidos. A pesquisa colaborativa é aquela em que o pesquisador se aproxima dos sujeitos, buscando entender suas interpretações, seus comportamentos e compartilha com eles os significados construídos, interpretando e reinterpretando suas experiências (MAGALHÃES, 2004; HORIKAWA, 2008).

Os sujeitos participantes foram seis acadêmicos, três do sexo feminino e três do sexo masculino, do 5º ano do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do oeste paranaense, que estavam realizando o estágio supervisionado em biologia, no Ensino Médio, que é o segundo estágio realizado no curso<sup>1</sup>, especificamente na etapa da regência, ou seja, quando o estagiário ministra as aulas. O número de acadêmicos considerou o vínculo com o professor/supervisor de estágio (cujas escolhas se deu pelo interesse dele na pesquisa), que está sujeito à distribuição que regularmente é feita na universidade, na qual o número máximo de estagiários que um professor orienta é doze, entre estagiários de ciências e biologia. A constituição dos dados se deu nos anos 2011 e 2012.

A esse grupo de estagiários foi proposto o trabalho com o DPP, e indicado que cada integrante faria o seu diário e construiria seus registros após cada aula ministrada. Este foi um dos instrumentos para coleta de dados. Também se formou um grupo de discussão com os seis estagiários, sendo realizados sete encontros, marcados conforme suas disponibilidades, sendo que nestes, a proposta era que cada estagiário lesse os aspectos que considerava importante em seu diário e discutisse com os demais. Dessa forma o que ocorreu na sala de aula subsidiou o processo de reflexão e os resultados, tanto dos diários, quanto das discussões, puderam ser comparados nas diferentes situações apresentadas. Vale ressaltar que o

---

<sup>1</sup> Conforme Projeto Político Pedagógico vigente na Universidade, o qual traz como um dos requisitos para o estágio em Biologia que o acadêmico já tenha realizado o estágio em Ciências, nas séries finais do Ensino Fundamental.

professor/supervisor da universidade deu suporte aos acadêmicos, observando-os em sala de aula e participando do grupo, conforme sua disponibilidade. As reuniões duravam em média trinta minutos, considerando a empolgação e disponibilidade dos estagiários. Para serem analisadas, as discussões no grupo foram audiogravadas em um MP3. Neste caso, o grupo propicia um contexto de pesquisa colaborativa, em que estagiários e pesquisador problematizam, explicitam e, eventualmente, modificam as formas como compreendem sua prática e a si mesmos, quando necessário (MAGALHÃES, 1999).

Segundo Flick (2009), nas discussões em grupo os participantes tendem a controlar uns aos outros, o que em geral, elimina opiniões falsas, apresentando assim, uma grande riqueza de dados, pelo fato de ir além de uma única resposta e não se limitarem a uma situação isolada. Essas discussões constituem um meio para aperfeiçoar a análise das opiniões individuais, pois, por meio do compartilhamento das opiniões no grupo, superam-se os limites individuais, podendo também revelar como as opiniões são geradas e, sobretudo, alteradas, defendidas e/ou eliminadas.

O papel do pesquisador no grupo foi o de moderador, realizando o direcionamento formal, o direcionamento tópico e o direcionamento das dinâmicas. O direcionamento das dinâmicas, para polarizar uma discussão branda, acomodando relações de dominância e atingindo membros que tivessem um comportamento mais reservado. O direcionamento tópico, porque estabelecia tópicos de discussão direcionando novas perguntas, a fim de orientar a discussão para um aprofundamento, ampliando seus tópicos. O formal, para controlar a pauta dos interlocutores dando início, meio e fim à discussão, ou seja, o direcionamento formal (FLICK, 2009). Ressalta-se, porém, que o direcionamento tópico foi realizado com certo cuidado, a fim de não induzir os sujeitos.

Após a finalização das atividades no grupo, realizou-se uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE A), individualmente com cada estagiário. Após a coleta, os dados provenientes dos diferentes momentos foram então submetidos ao método de análise de conteúdo de Bardin (2000). Segundo a autora, este método compreende um conjunto de técnicas de análise de comunicações que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e ou recepção (variáveis inferidas) destas mensagens, que objetiva a atitude interpretativa e processos técnicos de validação da análise. Neste trabalho utilizou-se a técnica de análise categorial, a qual pode ser realizada nas seguintes etapas, que foram adaptadas das estabelecidas pela autora mencionada:

a) Pré-análise: os dados resultantes da pesquisa foram organizados, transcritos (quando necessário) e lidos, conforme a leitura fluente, que consiste em estabelecer contato com os documentos, analisar e conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações;

b) Exploração do material: os dados brutos foram recortados, agregados e enumerados; permitindo atingir uma representação do conteúdo. Procurou-se por indicadores de presença de elementos como: tema, palavra, personagem etc.;

c) Categorização: os dados explorados foram então categorizados, ou seja, passaram por um processo de classificação que consistiu em isolar os elementos e reparti-los impondo certa organização;

d) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: os dados categorizados foram apresentados por meio de um texto, no qual também está presente a inferência (foram propostas variáveis que indicam o que conduziu a um determinado enunciado e quais as consequências que este pode provocar) e a interpretação (na qual são construídas significações às características extraídas do texto).

Vale ressaltar que, ao término da pesquisa, os diários e as gravações ficarão arquivados com a pesquisadora, por um período de cinco anos ou até que todos os dados sejam publicados. A fim de manter o anonimato dos estagiários, estes foram denominados de E1, E2, E3, E4, E5 e E6. Nas reuniões do grupo, também aparecem falas da professora supervisora que participou de alguns encontros e da pesquisadora que realizou a pesquisa que, por já serem denominações genéricas, serão identificadas desta mesma forma. Esclarece-se ainda que o projeto para essa pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética da Universidade, conforme apresentado no APÊNDICE B.

Para melhor apresentar o desenvolvimento do trabalho, abaixo está um quadro com as principais etapas da pesquisa:

ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA		
Data/2011	Atividades	
04/05	Contato inicial	Conversa com os alunos sobre o grupo e o seu desenvolvimento
		Leitura e discussão do texto <i>Professor Reflexivo</i> construído pela pesquisadora
09/05	Apresentação da proposta do diário	Leitura e discussão do texto <i>Diário da Prática Pedagógica</i> , também construído pela pesquisadora
25/05	Reuniões para discussões	Leitura e discussão dos diários
30/05		
08/06		
15/06		
16/08		
Out/Nov	Entrevistas	Entrevistas individuais

**Quadro 1:** Etapas de desenvolvimento da pesquisa.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 4.1 CARACTERIZANDO OS ESTAGIÁRIOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

A caracterização dos estagiários foi obtida na primeira reunião, sendo que eles foram abordados sobre os seguintes assuntos: escolha do curso, participação em atividades de grupo/projeto/pesquisa, experiências escolares dentro da carga horária do curso, dificuldades em relação ao estágio supervisionado em Ciências (ESC), tendo em vista que já o haviam realizado no ano anterior. Nos quadros (2) e (3), são apresentados os dados sobre a escolha do curso e a postura no final do curso:

<b>Estagiário</b>	<b>Quanto à opção pelo curso (licenciatura) por querer ser professor</b>
E1	Não
E2	Não
E3	Não
E4	Não
E5	Sim, mas universitário
E6	Estava em dúvida

**Quadro 2:** Características dos estagiários quanto à escolha do curso.

<b>Estagiário</b>	<b>Postura no final do curso referente a atuar como professor</b>
E1	Está em dúvida
E2	Sim
E3	Sim
E4	Sim
E5	Sim, mas universitário
E6	Sim

**Quadro 3:** Características dos estagiários quanto à postura no final do curso.

É perceptível que a maioria dos estagiários ao iniciar a graduação, não fez opção pelo curso de Ciências Biológicas - Licenciatura com a intenção de ser professor, apenas um afirmou que sim, mas universitário, ressaltou. Diana e Oliveira (2011), em um estudo realizado com 324 alunos dos três anos do curso de Ciências – Habilitação plena em Biologia, de uma faculdade privada situada no interior do Estado de São Paulo, em 2006 e 2007, apontaram também este descontentamento com a profissão. A maioria, 67,97% do total dos

alunos, já pensou ou pensa fazer outro curso e apontam que são poucos os que pretendem seguir na docência, conforme citação abaixo:

[...] grande parte diz seguir a área como forma de subemprego ou emprego temporário, até conseguirem o que realmente desejam. A maioria dos alunos participantes desta pesquisa parece desejar seguir outras áreas que envolvam a Biologia (tais como laboratório, institutos, zoológicos, dentre outras), mas como a graduação que fazem permite o exercício da profissão docente (licenciatura) acabam por exercê-la como atividade principal, percebendo, no ensino, a possibilidade de uma fonte de renda para sustentar outros estudos (DIANA; OLIVEIRA, 2011, p. 10).

Percebe-se no Quadro 3 que, no momento da pesquisa, estando eles no último ano do curso, a maioria afirma querer ser professor. Pode-se inferir pelo Quadro 4, que a participação em grupos, como o Grupo de Pesquisa em Epistemologia da Biologia de Cascavel (GEBCA) e o Grupo de Pesquisa em Formação de Professores de Ciências e Matemática (FOPECIM) e, ainda, em projetos ligados ao ensino, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) podem ter influenciado neste processo, tendo em vista que quatro dos seis alunos participam destas atividades.

<b>Estagiário</b>	<b>Participação anterior em atividades de grupo/projeto/pesquisa</b>	<b>Participação atual</b>
E1	Sim/ GEBECA	Sim/GEBCA/PIBID
E2	Não	Sim/Pesquisa com peixes/PIBID
E3	Não	Não
E4	Sim	Sim/PIBID/GEBCA/FOPECIM
E5	Não	Não
E6	Sim/Malacologia	Sim/PIBID/ Taxonomia

**Quadro 4:** Características dos estagiários quanto à participação em atividades de grupo/projeto/pesquisa.

No Quadro 5, pode ser observado que quatro dos estagiários afirmam terem outras experiências escolares, dentro da carga horária do curso, além do estágio em Ciências. Isso vai ao encontro da resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a qual institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, estabelecendo, no artigo 1º, inciso I, que os projetos pedagógicos devem contemplar 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso (BRASIL, 2002). O que parece estar acontecendo nesta universidade, principalmente por meio de projetos realizados dentro das disciplinas. Essa proposta de os cursos de licenciatura incluírem em seu projeto pedagógico atividades em que o acadêmico possa ter um convívio com o âmbito escolar, também é uma forma de

ensinar, discutir e refletir sobre situações que são próprias dessa realidade (JUSTINA *et al.*, 2005).

Estagiário	Experiência(s) em relação à escola vivenciada dentro da carga horária do curso
E1	Estágio Supervisionado em Ciências (ESC)/projetos
E2	ESC
E3	ESC/projetos
E4	ESC/projetos
E5	ESC
E6	Muitas (mas não especificou)

**Quadro 5:** Características dos estagiários quanto às experiências escolares dentro da carga horária do curso.

Ainda quanto à caracterização dos estagiários, procurou-se levantar quais foram as dificuldades vivenciadas no estágio supervisionado em ciências (ESC) e se eles procuraram contorná-las. Em relação a esse fato, chegou-se ao Quadro 6.

Estagiário	Qual(is)?	O que fez?	Solucionou
E1	Indisciplina	Aulas diferenciadas	Não
	Insegurança	-	Está melhorando
E2	Indisciplina	Conversava com os alunos	Controlava
	Burocracia	-	-
E3	Indisciplina	Tentou saber se os alunos estavam aprendendo	Conseguiu ter domínio de turma
	Insegurança		Diminuiu
E4	Indisciplina	Mudar a estratégia (metodologia)	Não como o esperado
	Falta de interesse		
E5	Indisciplina	Procurou se aproximar dos alunos/Utilização de atividades diversificadas	Melhorou
	Falta de interesse		
E6	Insegurança	Nada	Diminuiu

**Quadro 6:** Dificuldades manifestadas pelos estagiários quanto à realização do estágio supervisionado em Ciências.

Quanto às dificuldades, destacou-se a questão da insegurança, indisciplina e falta de interesse dos alunos. A insegurança é compreensível, pois este é o momento em que o acadêmico assume a sala de aula como professor, ainda que na condição de estagiário, mas é ele que irá conduzir a aula e a falta de experiência acarreta esse fator que, ao longo do tempo, vai diminuindo como os próprios estagiários manifestaram.

Quanto à indisciplina e falta de interesse, podem estar relacionados à necessidade excessiva de controle de turma que o estagiário tem pela falta de experiência. No entanto,

percebe-se a preocupação que os estagiários tiveram, pois procuraram estratégias para contornar essas dificuldades como: aulas diferenciadas (quanto à metodologia e atividades) conversar com os alunos, aproximar-se deles. Nesse sentido, pode-se dizer que eles já realizaram reflexões nessas situações, ainda que de uma forma mais espontânea.

## 4.2 OS CONHECIMENTOS (PRÉVIOS) SOBRE PROFESSOR REFLEXIVO E O DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

### 4.2.1 Como receberam o assunto professor reflexivo? Que importância atribuíram a este?

O assunto professor reflexivo foi discutido, ainda, na primeira reunião, ou seja, a mesma em que os estagiários se apresentaram. Para discussão desse tema preparou-se um texto<sup>2</sup> (APÊNDICE B), baseando-se na literatura de referência, objetivando introduzir o assunto, verificar o conhecimento dos acadêmicos em relação a este e a importância dada ao mesmo. Quanto ao conhecimento sobre o assunto, os dados estão apresentados no Quadro 7.

Estagiário	Quanto a conhecer o assunto professor reflexivo
E1	Acha que sim
E2	Não
E3	Não
E4	Não
E5	Relacionou com o construtivismo
E6	Não

**Quadro 7:** Conhecimento dos estagiários sobre o assunto professor reflexivo.

Nesta questão, nota-se que, embora esse assunto seja importante para a formação de professores, haja vista que há muita discussão e pesquisa sobre professor reflexivo, isso não foi trabalhado na graduação destes acadêmicos. O estagiário E1, que afirmou achar que conhece o assunto, é participante de várias atividades extracurriculares relacionadas ao ensino, como pode ser verificado na caracterização da amostra e, possivelmente, seja nestas que tenha conhecido o assunto, que seus colegas de turma manifestaram não conhecer. O

<sup>2</sup> Texto sobre Professor Reflexivo elaborado pela própria pesquisadora, baseando-se nas literaturas já mencionadas no referencial teórico.

estagiário E5 realizou uma reflexão própria, pois, ao ver o assunto, ele conseguiu ligá-lo com o construtivismo com o qual já tinha contato. Diante disso, pode-se inferir que a formação inicial, como já mencionado na literatura de referência, não consegue discutir tudo que está relacionado e vem sendo produzido na área, mas é imprescindível que assuntos contemporâneos sejam traduzidos para as disciplinas, para que minimamente os acadêmicos possam ter esse contato. Vale ressaltar também que o estagiário E2 relacionou a reflexão aos seminários: “[...]em algumas matérias, a gente apresenta seminários, aí o professor fala onde a gente errou e vai de você refletir ou não sobre aquilo, né? Mas a oportunidade tem, né?”<sup>3</sup> Essa relação também foi uma percepção individual deste estagiário, pois, embora essa oportunidade exista, não é possível afirmar que a prática do professor durante o seminário induza à reflexão por parte de todos e também não se trata de trabalhar o assunto propriamente dito.

Diante disso é evidente que os estagiários não conheciam o assunto e talvez por isso o receberam como algo difícil, à primeira vista, principalmente em relação à reflexão individual, mas quanto à intervenção dos colegas demonstraram que poderia auxiliá-los, como pode ser observado nas falas seguintes:

E3: É difícil [...] porque a gente não tá acostumado a fazer [...].

E3: Só que é difícil a individual né? No meu ver, porque nem no estágio, você não enxerga seu erro, você acha que tá bom, mas às vezes não tá, tem que ser uma pessoa de fora.

E6: Daria para aliar as duas (refere-se à reflexão individual e coletiva). Várias cabeças pensando [...].

Embora tenham manifestado certa dificuldade na primeira reação, logo demonstraram que já realizavam essas reflexões, ainda que de forma espontânea:

E4: Que nem na participação, na regência, quando a gente assiste a aula do colega, a gente pensa eu não vou fazer isso, e você já muda, ele fez não deu certo, ou se ele deu aula só no quadro, acho que eu não vou dar aula só no quadro, acho que não vai chamar muito atenção, aí você começa a refletir sobre isso.

E3: Que nem a Maria (nome fictício) e eu que era mesma aula, na 5ª série, então tava bem junto o conteúdo, então uma ajudava a outra, pra ver o que que é melhor, é legal quando uma ajuda a outra, porque quem tá lá no fundo vê de um jeito a sala e quem tá lá frente, falando [...].

E4: Acha que tá abafando lá na frente [...].

E3: Às vezes o colega dá uma dica que é fundamental pra tua aula melhorar.

---

<sup>3</sup> Ressalta-se que todas as falas do grupo e descrições dos diários foram transcritas na íntegra.

Nessas falas, pode-se perceber que os estagiários E3 e E4 ressaltaram a importância da troca de ideias para melhoria da prática docente. Para Pimenta (2002), quando os professores se apoiam, trocam ideias, aprendem novas formas de intervenção em sala de aula, é possível romper com antigas concepções, se necessário, e, deste modo, a escola se transforma em comunidades de aprendizagem. É o que se pretende com esse grupo, nesse momento inicial já houve aceitação da proposta, como pode ser observado nas falas no final do primeiro dia:

E3: Aí um vai dizer podia ter feito isso, podia ter feito aquilo, primeiro individual, pra depois o coletivo.

E5: Acho que vai ser legal, vai ser bastante produtivo esse grupo.

#### 4.2.2 As dúvidas dos estagiários em relação ao diário da prática pedagógica

A introdução da proposta do diário foi o assunto do segundo dia de reunião no grupo, para a qual havia sido enviado um texto<sup>4</sup> (APÊNDICE C) por *e-mail*, para que lessem. Notou-se logo que os estagiários haviam lido o material, pois quando questionados quanto às dúvidas, perguntaram:

E1: Tem uma parte ali, da descrição, dos níveis de reflexão, descrição, interpretação, confronto e reconstrução [...] É [...] Isso tem no roteirinho isso ai ou é com o tempo que se dá?

E2: É, eu também ia perguntar isso!

Nesse momento, percebe-se que o diário não foi o foco da primeira dúvida e sim os níveis de reflexão. Esses níveis foram adicionados ao texto do diário para que os estagiários os conhecessem e fizessem uso das perguntas relacionadas a estes, na medida em que escrevessem o seu diário, as quais se referem a: O que eu faço? O que penso? O que significa isto? Como me tornei assim? Como poderei me modificar?

Nesse momento a pesquisadora esclareceu as dúvidas e ressaltou que era importante que tentassem fazer uso dessas questões à medida que escrevessem seus diários, pois elas os ajudariam a refletir, mas que também não precisariam restringir-se somente a elas, poderiam acrescentar outras.

Nessa mesma reunião também houve dúvidas quanto ao que registrar no diário, como pode ser verificado nas falas:

---

<sup>4</sup> Refere-se a um texto sobre o *Diário da Prática Pedagógica* elaborado pela própria pesquisadora, com base nas literaturas de referências já citadas neste trabalho.

E3: Tá. No meu diário eu vou escrever como foi minha aula, o que, que vou dar [...] Como é esse diário? Quais os conteúdos que eu vou dar e como isso aconteceu na minha aula?

Pesquisadora: É isso.

E3: Isso em todas as aulas? Pra escrever os conteúdos [...].

Pesquisadora: É você pode fazer assim: um jeito de simplificar: digamos assim que você tenha duas turmas, né? Mais ou menos isso que vocês têm, todo mundo tem, você coloca lá, se tem duas turmas, qual turma foi, até para no grupo você não confundir, você pode até colocar a data né? Que conteúdo você trabalhou, para ficar bem explicado o diário, por exemplo: na hora que eu for ler lá também, de repente só pela escrita, só pelo que você escreveu depois, eu não consigo descobrir aula do que você estava dando e tal, então você coloca a turma, conteúdo e pode colocar que metodologia utilizou.

E3: Daí coloca né, como que foi a reflexão, daí pega essas partes né, conteúdo, metodologia do plano de aula, coloca como foi sua reflexão [...].

Esse também foi um ponto esclarecido pela pesquisadora e logo se sanaram as dúvidas, ressaltando que o conteúdo do diário foi proposto para que fosse possível entendê-lo na hora da análise. Ainda, quanto a como fazer o diário, houve a proposta da pesquisadora de que fosse um caderno pequeno, simples. Nesse momento o estagiário E2 questionou:

E2: Pode ser digitado?

Pesquisadora: Pode ser digitado também, o ruim do digitado é que eu tive uma vez um aluno que falou assim: ‘Ah, eu vou fazer digitado, não gosto de escrever’ e daí ele ficava sem fazer por que daí tinha que sentar no computador e digitar e isso aqui (referindo-se a um caderno) você pega no ônibus, você faz em qualquer lugar.

Professora supervisora: É, faz em qualquer lugar.

E2: Vou tentar.

Nesse momento é perceptível que a ideia do caderno não foi bem aceita pelo estagiário E2. Embora não tenha ficado claro o porquê, Chaves (2002), em uma pesquisa com diários, afirma que os acadêmicos resistem para começar a escrever e os meninos um pouco mais, segundo o autor, talvez por parecer remeter-se a “coisa” de menina, fazer diário.

#### 4.3 O DESENVOLVIMENTO DO GRUPO E OS DIÁRIOS CONSTRUÍDOS

Após a discussão dos dois textos já mencionados, para a sequência das reuniões com o grupo pretendia-se discutir os diários. Para isso, foi enviado um *e-mail* aos estagiários pedindo que escolhessem trechos do diário que fossem importantes e gostariam de compartilhar (nas reuniões seguintes continuou-se fazendo este pedido antecipadamente). Porém, já na terceira reunião percebeu-se que os estagiários centraram a discussão em apenas

aspectos da memória, não trouxeram os trechos do diário escolhidos para ler. Quando questionados em relação a isso, apenas duas estagiárias afirmaram ter começado o diário, mas não o trouxeram. Nas reuniões seguintes, continuou-se enfatizando o pedido e a importância de trazerem o diário para ler, mas apenas uma estagiária, E1, trouxe seu diário nas demais reuniões, os outros recorriam à memória.

Diante disso, observou-se que a construção dos diários não foi um ponto fácil para a pesquisa, pois apenas uma estagiária trouxe o diário para as reuniões, como combinado, o que levava a pensar, em muitos momentos, que os demais não estavam fazendo o diário. No entanto, no final, apenas um estagiário (E6) afirmou que não o fez, alegando que não teve tempo, os outros cinco (estagiários E1, E2, E3, E4 e E5) entregaram seus diários. Isso indica que eles podem ter demorado a iniciar a escrita de seus diários, não sendo fiéis à proposta, cuja orientação era que escrevessem logo após cada aula ministrada.

Os diários foram elaborados da seguinte forma: dois foram manuscritos em um caderno (estagiários E1 e E4) e três digitados (E2, E3 e E5). Ressalto, porém, que houve muita demora na entrega, alguns inclusive foram entregues após a realização da entrevista, o que dificultou as questões da mesma que poderiam ser mais bem exploradas, caso os diários já tivessem, ao menos, sido lidos.

Com os diários entregues, procedeu-se então à leitura flutuante de todos (fase pré-análise, segundo Bardin (2000), juntamente com a exploração do material (2ª fase da análise de conteúdo), organizando e separando dados. Tal procedimento permitiu classificar os diários e estabelecer categorias de análise, que serão tratadas mais adiante, juntamente com o grupo. Quanto à classificação dos diários, todos se enquadram na classificação de Zabalza (1994) como mistos, ou seja, contém a especificação de horário, sequência, organização das atividades, as tarefas que professores e alunos realizaram e as expressões deles durante a aula. Segundo o autor, este tipo de diário fornece maiores informações quanto à prática. Porém, mesmo todos sendo mistos, houve uma grande diferença no conteúdo de cada um, o que será discutido individualmente a seguir:

Diário do estagiário E1<sup>5</sup>: Esse diário foi o mais extenso e em muitos momentos apresentava muita angústia, até pensamentos de desistir da profissão: “E quando saí de novo da aula não queria mais voltar, acho que não nasci pra isso”. Quanto à reflexão o estagiário faz vários questionamentos e apontamentos, o que indica que o diário possibilitou-lhe refletir. Em várias partes do diário, inclusive na última o estagiário parece ter escrito com tristeza, o

---

<sup>5</sup> Para efeito de visualização no APÊNDICE – D estão trechos escolhidos aleatoriamente de cada um dos diários.

que permite inferir que o estágio não foi uma experiência muito agradável para ele, conforme se verifica na frase: “[...] parece que não fiz nada de diferente na vida deles. No final, quando bateu o sinal eles falaram: Tchal prof, foi bom enquanto durou [...]” De forma geral, o diário foi uma forma de desabafo para esse estagiário, o que indica que ele encontrou liberdade para se expressar.

Diário do estagiário E2: Esse diário, embora tenha sido digitado, o que previamente havia sido discutido que evitassem, para que pudessem escrever de forma mais livre; apresentou riqueza de detalhes, e vários apontamentos indicando a realização de reflexões. O estagiário apresenta uma escrita livre, porém, percebe-se que priorizou uma linguagem mais técnica, não demonstrando emoções. Termina o diário apenas descrevendo a última aula.

Diário do estagiário E3: Esse foi também um diário digitado e o mais curto. Embora possa ser classificado como misto, seu conteúdo foi essencialmente técnico e pouco informativo. O estagiário parece não ter encontrado liberdade para se expressar. Vale ressaltar que, por causa de problemas pessoais, ele só veio nas primeiras reuniões, o que pode ter interferido na sua forma de se expressar. O diário apresenta um conteúdo muito semelhante a um relatório, com apenas descrições, não há questionamentos e contém apenas um apontamento, indicando um início de reflexão, mas de forma bem implícita. Termina apenas descrevendo a última aula.

Diário do estagiário E4: O estagiário E4 demonstra em seu diário, a mesma liberdade do estagiário E1, pois apresenta abertura na forma de escrever. Suas descrições não apresentam questionamentos, mas faz alguns apontamentos, demonstrando que realizou reflexões, porém não foram muitas. Termina com tom de alegria, demonstrando que o estágio foi uma experiência boa: “Mas penso que eles gostaram de mim”.

Diário do estagiário E5: Esse diário também foi digitado e apresentou riqueza de detalhes, e vários apontamentos indicando a realização de reflexões. Também foi possível verificar que o estagiário escreveu de maneira bem pessoal, indicando liberdade de expressão. Termina com uma frase bem positiva, apontando que o estágio foi enriquecedor para o acadêmico: “Mas no final da aula, houve uma despedida bem interessante, os alunos manifestaram um enorme carinho pelo estagiário, o que o fez perceber o quão gratificante pode ser a arte de ensinar”.

#### 4.4 AS REFLEXÕES DOS ESTAGIÁRIOS NO GRUPO E NO DIÁRIO

As reflexões dos estagiários no grupo tiveram como foco as dificuldades vivenciadas, embora a pesquisadora sempre iniciasse com um questionamento geral, por exemplo: “Como foram suas aulas nesta semana?”, “O que gostariam de compartilhar?”. No grupo também foi discutida a profissão do professor com enfoque quanto à valorização. No diário apareceram não só as dificuldades, mas também aspectos positivos em relação ao dia a dia de sala de aula. Esses dados, tanto do grupo, como do diário, possibilitaram a construção de dois eixos de análise: 1) dificuldades vivenciadas e 2) atividades e atitudes que despertam o interesse dos alunos, para os quais surgiram várias categorias e subcategorias. Ressalta-se que as dificuldades destacadas tanto no grupo como no diário serão discutidas em conjunto. Ainda se analisou o nível das reflexões realizadas, baseando-se em Amaral *et al.* (1996) e em Smyth (1989), que se referem às perguntas pedagógicas que podem proporcionar diferentes níveis de reflexão.

Para os autores, o primeiro nível de reflexão é o da descrição, embora possa parecer estranho, pois como pode só na descrição já haver reflexão? Porém, os autores destacam que, para que ocorram os outros níveis, é necessário que o sujeito relembre o que fez e o que pensou em determinada situação. Os demais níveis são interpretação, confronto e reconstrução. Na interpretação, o sujeito tenta interpretar o que está acontecendo, como o próprio nome já diz; no confronto ele questiona suas concepções e porque agiu de determinada forma; na reconstrução ele se questiona sobre como pode modificar as suas práticas. Neste nível, há uma reconstrução de crenças e teorias subjacentes ao ensino, ou seja, há um diálogo da teoria com a prática, no sentido de alterar a prática para melhor. Ressalta-se que estes níveis seguem esta sequência, portanto, para a análise dos dados, será considerado nível de reconstrução somente quando houver evidências de todos os outros níveis, em caso contrário, o estagiário pode até demonstrar que realizou uma intervenção em sua prática, mas isso não significa que passou por todos os níveis de reflexão. O Quadro oito apresenta a sistematização das categorias e dos dados.

Eixos de análise	Categorias	Subcategorias	Estagiários	Reflexão/ões realizadas	Nível das reflexões
<b>1. Dificuldades apresentadas</b>	1. Indisciplina		E1, E2, E3, E4, E5 e E6	Questionamento quanto ao que fazer e apontamento de soluções.	Descrição e interpretação
	2. Conteúdo	1. Insegurança ao trabalhar o conteúdo	E1	Aponta não saber ensinar.	Descrição e interpretação
		2. Alunos não compreendem o conteúdo	E2 e E5	Aponta razões para a dificuldade dos alunos e encaminhamento quanto ao que fazer.	Descrição e interpretação
		3. Dúvidas dos alunos fora do conteúdo	E5	Afirma ter dificuldade para lidar com isso.	Descrição
	3. Planejamento		E1, E2 e E5	Implicitamente há um questionamento ao compartilhar com os colegas. (E1) Descrevem a forma como executam o planejamento. (E2 e E5)	Descrição e interpretação
	4. Trabalhar com diferentes metodologias/modalidades e recursos didáticos		E1, E2, E3, E4 e E5	Questionamento quanto ao que fazer e apontamento de soluções.	Descrição e interpretação
	5. Relação professor/aluno		E1, E3 e E4	Discorrem sobre os problemas de relacionamento com os alunos.	Descrição
	6. Interação com o professor regente		E1, E2, E4 e E5	Apontam como foi o relacionamento com o professor regente.	Descrição
	7. Atitudes dos alunos em relação às avaliações		E1, E3, E4 e E5	Quanto à organização da aula e a responsabilidade dos alunos	Descrição e interpretação
	8. Valorização do professor/Questão salarial		E1, E2, E3, E4, E5 e E6	Questionam-se quanto ao por que da desvalorização do professor x salário	Descrição e interpretação
<b>2. Atividades e atitudes que despertam o interesse dos alunos</b>	1. Aulas descontraídas		E2	Comentam sobre como procedeu à aula.	Descrição
	2. Realização de experiência		E4		
	3. Ilustrações (Cartazes)				
	4. Atividade que vale nota		E5	Aponta a necessidade de se preocupar com o aluno	Descrição e interpretação
	5. O professor valorizar suas perguntas			Aponta que os alunos se sentem mais à vontade.	Descrição e interpretação
	6. Trabalhar no computador da escola usando internet			Aponta a necessidade de se preocupar com o aluno	Descrição e interpretação
	7. Relação do conteúdo com o cotidiano				

**Quadro 8:** Reflexões dos estagiários no grupo e no diário.

#### 4.4.1 Dificuldades apresentadas

##### 4.4.1.1 Indisciplina

A indisciplina constitui-se um fator que interfere no desenvolvimento das aulas e este foi um dos aspectos mais apontados, tanto no grupo, como no diário. Mas também foi um ponto em que houve várias reflexões, além do nível descrição, pois todos passaram ao nível de interpretação, questionando ou apontando alguma solução, como se verifica nas diversas situações que serão apresentadas. Ressalta-se que este apontamento de solução, embora seja um indicativo de intervenção, não indica ocorrência dos demais níveis de reflexão, ou seja, o nível confronto e reconstrução, pois não há questionamento de suas concepções nem reconstrução destas junto com a intervenção.

No grupo a indisciplina foi apontada em três reuniões (4ª, 5ª e 7ª), sendo que na 4ª reunião, o estagiário E4 mencionou e relacionou-a ao número elevado de alunos por sala, como pode ser verificado na fala abaixo:

E4: [...] aquela sala entupida de gente [...] Achei muito difícil aquela sala. O problema é que eles ficam falando a aula inteira.

No diário este mesmo acadêmico relaciona a indisciplina com o interesse dos alunos, como pode ser observado no trecho abaixo:

Durante toda a aula havia muita conversa, sendo bem difícil dominar a turma chamei muitas vezes atenção deles, fiquei decepcionada por não ter conseguido fazer aquela aula um pouco mais interessante, quem sabe assim se envolveriam mais.

O estagiário E3 também aponta o interesse dos alunos como algo que interfere na indisciplina e no desenvolvimento das aulas e demonstra ter realizado uma reflexão de nível interpretativo, pois procurou entender o porquê da indisciplina, o que pode ser verificado abaixo:

Os alunos não demonstraram muito interesse pela aula e nem por minha explicação, conversaram bastante, não me respeitando como professora (Diário – Trecho referente à 1ª aula).

Para que a aula ficasse mais interessante e produtiva, levei vídeos sobre os tipos de reprodução delas, figuras para ficar mais didático e explícito o que eu realmente queria que eles entendessem, nesse dia houve uma participação maior dos alunos, mas mesmo assim havia conversa (Diário do estagiário).

Nessa situação, vê-se que o interesse dos alunos aumentou, pois houve maior participação na aula, porém não se pode pautar que apenas por levar recursos visuais, os alunos se interessarão mais pela aula, é preciso também pensar na maneira como essa aula está sendo conduzida.

Nas falas dos estagiários, há uma relação da indisciplina com o número de alunos e com o interesse deles, assim, pode-se inferir que estes sejam fatores consideráveis, mas não os únicos, pois, segundo Vasconcellos (2011), a indisciplina está ligada a vários fatores: o aluno, seu desinteresse, decorrente da tecnologia a que tem acesso fora da escola; os meios de comunicação, a sua influência negativa; a família, não cumprindo seu papel; a escola, que não apoia o professor; a sociedade, sua (des)organização; e, até mesmo a própria relação pedagógica. Nesse sentido, para o autor, não dá para falar de disciplina de uma forma isolada, sem considerar todo o contexto. No que tange à relação pedagógica, o estagiário E4 em outro momento admite que: “[...] reconheço também que em algumas aulas faltou domínio da turma”. Isso demonstra que há reflexões de nível interpretativo, pois está tentando interpretar o porquê da indisciplina, o que também fez nas falas anteriores.

A questão da relação pedagógica x indisciplina, também foi enfocada pelos estagiários na 7ª reunião, no sentido de que se sentem incomodados, quando necessitam chamar a atenção dos alunos, embora vejam como necessário, preferem não ter que fazê-lo, como pode ser verificado nas falas que seguem:

E2: [...] eu pedi por gentileza, por obséquio, por um mínimo de inteligência que talvez eles tivessem, que ficassem 10 minuto, quietos até acabar a aula. Eles não fizeram. Ai menino [...] o sangue subiu e falei monte para eles. Até falei para o João (Nome fictício, se referindo ao colega), que foi a pior aula da minha vida. Falei para eles que não merecem educação, que era desperdício pagar um profissional, construir uma estrutura, se a educação é uma necessidade básica da sociedade, e eles não mereciam educação. Eles tinham que ser soltos no mato para ver se sobrevivessem sem conhecimento e sem educação, sem nada [...] porque eles não mereciam. [...] Eu fiquei com muita raiva para falar isso.

E1: Desde o 1º dia de aula, que eu dei a 1ª aula, chamei a atenção de um menino lá, até que eu me arrependi de tanto que eu falei com o menino.

E2: Mas esse do João (nome fictício, se referindo ao colega) foi assim mesmo. A menina ficou nervosa.

E6: É, fiquei mal por causa disso, mas não era a intenção.

E2: Mas é bom, eles tem que ficar ligados.

Nesse contexto, nota-se que os estagiários recorrem a chamar atenção dos alunos quando há indisciplina, no entanto manifestam que não se sentem à vontade para fazer isso, o que pode acontecer pela própria relação professor-aluno que, durante o estágio, não está muito

bem estabelecida. Isso evidencia que a relação pedagógica em sala de aula se constrói com o tempo e no estágio este é um limite, pois o tempo é curto. Porém, em alguns casos essa relação pedagógica professor/aluno, pode ser estabelecida mais rápido, dependendo da maneira como o professor age, como a situação vivenciada pelo estagiário E5 que ao presenciar a indisciplina, refletiu durante a própria ação e agiu contornando a dificuldade. Essa reflexão além de ser de nível interpretativo, pois o estagiário interpretou que a situação exigia alguma intervenção, o que ele fez, também pode ser enquadrada no que Schön (1992) chama de reflexão na ação, pois aconteceu durante o desenvolvimento da aula, como pode ser observado abaixo:

E5: Mas a indisciplina tomou conta. Muita bagunça, muita conversa, a sala estava impossível. O pior de tudo é que as aulas de segunda-feira são após a educação física. Os alunos que já eram agitados, depois de correr no pátio, fazer folia e confusão, não conseguiam ficar parados. Até pensei em tirar alguns de sala de aula, mas pensei em uma estratégia diferente. Pensei em pegar o foco inicial da conversa e desarmá-lo. O foco em questão era um aluno que senta no fundo, organiza a maioria das bagunças, mas mesmo assim ainda é querido pela turma. Então, chamei ele à frente para me ajudar numa encenação a respeito de membrana. Dessa maneira, acabei dando uma controlada no seu ímpeto e ainda foi uma encenação divertida para o resto da turma. (Diário do estagiário)

Nessa descrição, nota-se que o estagiário afirma ter conseguido contornar a indisciplina, envolvendo o aluno que incitava a indisciplina na aula, o que pode ser uma alternativa viável para ser aplicada em outras situações. Diante disso, pode-se dizer que o estagiário colocou em prática o que Aquino (2012) afirma ser uma das regras éticas para o trabalho docente em relação à indisciplina, que é a experimentação de novas estratégias de trabalho, o que deve sempre estar presente na prática do professor.

O estagiário E5 ainda fez outra constatação em relação à indisciplina, que diz respeito ao relacionamento professor-aluno, como pode ser verificada na descrição abaixo:

Apesar de muita bagunça, optei por não tirar ninguém de sala, ainda que fosse uma medida que pudesse impor respeito. Prefiro lidar com eles na base da conversa, e como fui ganhando a confiança deles ao longo das aulas, eles me escutaram. (Diário do estagiário)

Neste sentido, a reação do estagiário é concernente com o que afirma Aquino (2012), pois, segundo o autor, os conflitos precisam ser administrados e gerenciados na sala de aula, onde eles acontecem e, na fala acima, percebe-se que foi a forma como o estagiário procedeu em relação à indisciplina.

Como já mencionado, Vasconcellos (2011) relaciona a indisciplina a vários fatores, um deles é a família e a escola no sentido de equipe pedagógica como um todo. Em relação a isso, dois estagiários (E3 e E4) perceberam alterações no comportamento dos alunos, após a

realização da reunião do Conselho de Classe, no qual houve conversa individual da equipe e professor com cada aluno e pai (ou responsável), conforme pode ser observado nas falas seguintes:

E4: [...] Aluno por aluno. E cada professor já tinha falado [...] Professora e pedagoga sabe? Daí a professora tinha dado o parecer dela, sabe? Aí a menina: ‘Ah professora, porque você falou aquilo de mim?’ E a professora falou: ‘Eu não falei nada do que você não fez’. Então a menina fez por merecer aquilo que foi dito, né. Gente eles até trocaram de lugar, sentaram perto de mim. Tinha uma menina que sempre ficava no fundo e hoje até foi voluntária e hoje: ‘Profe isso, profe aquilo [...]’ E pede conteúdo aqui, gente [...] Deu uma melhorada depois dessa reunião. (Discussão em grupo).

E3: Já o 1º ano piorou [...] acho que elogiaram muito. Era uma turma muito participativa. Só que eles conversam demais agora. Uns falam ‘O pessoal a profe tá falando! [...]’ Só que não adianta. (Discussão em grupo).

Nessa fala, é possível verificar que o estagiário E4 percebeu que, após a reunião do Conselho de Classe, os alunos melhoraram de comportamento, diminuindo a indisciplina. O que pode ser uma alternativa viável, pois, quando se conversa com os pais, tanto a escola quanto a família assumem a responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno. Também cabe destacar que essa é uma percepção importante que seja realizada no estágio, pois, muitas vezes, os estagiários passam despercebidos da existência de aspectos organizacionais que influenciam na sala de aula, como o Conselho de Classe, por exemplo.

O estagiário E3, por sua vez, demonstra que, na turma para a qual houve muitos elogios aos alunos na reunião do Conselho, a indisciplina aumentou. Neste caso, cabe inferir que é preciso ter um equilíbrio por parte dos organizadores do Conselho, para que este não tenha um efeito contrário ao que se espera. Mattos (2005), discutindo a relação do Conselho de Classe com o fracasso escolar, afirma que o Conselho não deve avaliar apenas alunos, mas também a interação pedagógica, questionando, quando necessário, a prática do professor. A autora também observa que se devem discutir os aspectos negativos, mas sem desconsiderar os positivos. Quanto às reflexões dos dois estagiários envolvem apenas descrição.

A indisciplina também foi apontada em uma discussão do grupo como um fator que desestimula a continuar na profissão, conforme trecho que segue:

E5<sup>6</sup>: Aqueles ali são [...] tem um piá que é repetente [...] daí ele me peitou: ‘Fica esperto que o ‘bagúio’ aqui é louco meu!’, daí eu falei beleza cara eu tô assistindo a aula meu, tranquilo [...] Mas daí os piás falando assim que eles fumam, cheiram, vão para aula fumado, cheirado. A professora falou que ali é extremamente complicado, ainda não dei uma aula, aula lá mesmo, mas a professora falou que lá é complicado, a sala é cheia, é extremamente cheia.

---

<sup>6</sup> Fala referente a um dia em que o sujeito estava observando a aula.

E1: Agora me diz qual a vantagem de ser professor diante de tudo isso? Você tem a vontade de formar uma consciência, um cidadão assim, ajudar o aluno, mas você vê que não é possível, ter que trabalhar com o social é muito difícil.

Pesquisadora: Você tem que colocar na balança que não são todos, você tem que ver que tem alunos bons.

E1: Mas o lado negativo se sobressai demais, estou pensando que não dá.

E6: Você viu como os bombeiros lá? O duro que se professor se mobilizar, não acontece nada parar a educação e daí? Mas quem deve afetar mesmo, não afeta, como a paralisação dos bombeiros. Mas professor, que o político vai pensar? E daí? Educação, os políticos não tão nem aí, vai ter que parar um mês para coisa começar a melhorar.

No final do trecho acima, pode ser observado que o estagiário E6 propõe uma alternativa, indicando que há uma reflexão no sentido de propor saídas para o problema, ou seja, o nível é o de interpretação, porque está tentando entender o porquê do problema e para ele é devido ao professor não se mobilizar.

Outro aspecto em relação à indisciplina foi observado nos diários dos estagiários E2, E3, E4 e E5, que é verem como necessidade que os alunos fiquem em silêncio para começar a aula ou seguir explicando. Também o estagiário E5 aponta, em seu diário, como turma “boa” aquela que consegue fazer momentos de silêncios, como pode ser verificado abaixo, respectivamente:

E2: Foi necessário muitas vezes chamar à atenção dos alunos, desta vez a indisciplina atrapalhou o andamento da aula, diferentemente da aula anterior, a explicação foi parada algumas vezes em sequência para que a atenção fosse chamada e a indisciplina controlada. [...] Para as aulas seguintes ficou evidente a necessidade de uma abordagem diferente, preciso ser mais autoritário, porém de uma forma que não perca a característica descontraída que marca as minhas aulas, devo refletir sobre como trabalhar esse aspecto e melhorar.

E3: [...] mas mesmo assim havia conversa.

E4: Eles estavam muito indisciplinados, muita conversa, tendo que me exaltar em vários momentos da aula.

E5: A aula começou com muita indisciplina e conversas paralelas, atrapalhando muito o professor. Após uma chamada de atenção na classe, os alunos ficaram mais focados.

E5: O barulho tomava conta da classe. Foi necessário chamar a atenção de maneira mais enérgica, mas após isso, os alunos sossegaram. A partir daí então, a aula decorreu de maneira tranquila.

E5: A turma era muito boa. Ficavam em silêncio prestando atenção e ainda participavam bem. Esse segundo ano surpreendeu.

Na primeira descrição, a do estagiário E2, se vê que ele aborda a questão de ser mais autoritário, sem deixar de ser descontraído. Esse parece ser um problema que os acadêmicos enfrentam no estágio, por muitas vezes quererem sair do tradicional e isso ser interpretado

pelos alunos como liberdade para indisciplina, uma vez que podem não estar habituados a tal comportamento do professor.

Nas outras situações, percebe-se que há uma preocupação excessiva com o silêncio, o que, segundo Aquino (2012), é um equívoco de o professor imaginar que é necessário os alunos permanecerem em silêncio e serem obedientes, para que o professor comece a aula, pois perderá muito tempo tentando fazer com que isso aconteça. Para o autor, a disciplina não pode ser vista como um pré-requisito para a ação pedagógica, e sim como um dos produtos ou efeitos do cotidiano da sala de aula, para o qual é necessário pensar em outras estratégias, como por exemplo, estabelecer contratos pedagógicos entre aluno e professor, logo no início das aulas. Esses contratos seriam regras decididas entre professores e alunos, que ambos deveriam seguir fidedignamente e isso implica o professor e o aluno terem clareza de seu papel em sala de aula. Aquino (2012) afirma, também, que o aluno-problema precisa ser visto como um porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula, e não se pode esquecer que o aluno problema pode ser produtivo para outro professor, o que evidencia a necessidade de investigá-lo, antes de tratá-lo como um problema comum. O autor ainda discute que é necessário que os professores façam a des-idealização do perfil de aluno, ou seja, que abandonem a imagem de aluno ideal.

Também houve uma reflexão do estagiário E1 no sentido de fazer uma relação da indisciplina com procedimentos, como se pode observar nas duas descrições abaixo, retiradas de seu diário:

A gente fica escrevendo no quadro e refletindo, será que é certo conversarem desse jeito? Será que é bom virar as costas pra sala?

Noto que quando falo virada pra eles, eles prestam atenção, mas daí penso que precisam anotar. Daí fico confusa. Será que passo tópicos no quadro, complemento enquanto falo? Será que falo tudo, depois anoto? Será que anoto tudo, depois falo? Ou será que nem escrevo? E eles sentem que estou insegura.

Nessas falas do estagiário E1, é perceptível que a indisciplina o levou a ficar apreensivo quanto a suas atitudes. Cabe mencionar aqui que, quando se fala em ensinar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais (CAMPOS; NIGRO, 1999), isso não é aplicável somente para o aluno de educação básica, mas deve estender-se também à graduação, pois o futuro professor precisa saber conceitos, mas também como proceder e agir em diferentes situações. Por outro lado, é claro que a formação não é um aprendizado de receitas, mas é necessário que se conheça o mínimo básico de sua profissão e, neste caso, percebe-se que ficou uma lacuna.

#### 4.4.1.2 Conteúdo

##### 4.4.1.2.1 Insegurança ao trabalhar o conteúdo

O conteúdo, nesse caso, refere-se ao conhecimento específico da matéria Biologia, o qual o estagiário demonstrou insegurança para trabalhar com os alunos. Para Carvalho e Gil-Pérez (1995) constitui uma necessidade formativa o professor conhecer a matéria a ser ensinada. Conhecimento que infelizmente pode-se inferir que o estagiário E1, ainda não possui, pois a insegurança ao trabalhar o conteúdo, embora vivenciada somente por ele, foi muito marcante, estando presente em praticamente todos os relatos das aulas, como pode ser verificada em diversas descrições retiradas de seu diário:

O estágio de Biologia está sendo bem difícil para mim, pois tenho que ter domínio do que estudo e conceitos bem claros, e não é o que está acontecendo.

Era um conteúdo que sempre tive muita dificuldade (meiose), resumi meu conteúdo pelo livro de genética da faculdade para me preparar bem, eu já havia lido o Amabis, mas não entendi, chegou na hora de 'eu me autoexplicar' o conteúdo, me vi desesperada, pois não conseguia entender como era as cromátides do cromossomo e cromossomos homólogos, fiz uma confusão total. Chorei, mas fui em frente, e reli e entendi.

É uma ótima turma, mas parece que não explico muito bem, eu tenho medo de confundir os conceitos, por isso me prendo ao meu resuminho.

Fiquei com medo de não saber o conteúdo. [...] acho que não dei uma explicação muito clara (aula sobre genes, cromossomos, DNA).

Acordei uma hora mais cedo para ler o plano de aula que eu já havia estudado, mas li de novo, pois precisava de alteração na ordem dos conteúdos.

[...] Aí notei que eu falei muito das tabelas de antígeno e anticorpo, expliquei de duas maneiras, mesmo assim fiquei preocupada por não entenderem, no meio da aula me bateu um desânimo, pois não conseguia explicar de maneira clara. O negócio piorou quando eu falei do antígeno H [...] Depois me confundi foi na questão de doadores e receptores, falei que AB não doava pra ninguém, a professora regente me corrigiu dizendo que podia. Eu falei 'Será?'. E aí eu acho que ficaram mais confusos ainda.

[...] mas na hora confundi as doenças, os ciclos deles (falando de protozoários) [...].

Muitas vezes acho que faço uma bagunça conceitual, comigo mesma.

E se depois de tudo isso eles não aprenderem, eu não sei ensinar.

Comecei a explicar meiose, daí comecei a ver que não poderia explicar meiose com os modelos, pois só consigo explicar com quatro cromossomos, se não me perco, no decorrer da aula achei que falava errado, pois meu modo de pensar não correspondia ao modelo, depois pensei e fiz certo, mas foi uma questão de raciocínio errado, isso que estudei antes com os canudinhos.

Percebe-se pela quantidade de descrições, e repetições em diversas aulas, que esta dificuldade esteve presente durante todo o estágio do acadêmico e pode-se inferir que ele não

conseguiu superá-la, pelo menos é o que o diário indica, pois a última descrição é referente à última aula dada, e ele ainda menciona o conflito. Inclusive após algumas aulas, o estagiário escreveu: “Saí da escola pensando em nunca mais dar aula”. O que indica que essa dificuldade foi muito frustrante para ele, pois o levou a refletir e fazer o seguinte apontamento: “E se depois de tudo isso eles não aprenderem, eu não sei ensinar”. Neste apontamento, verifica-se que há uma reflexão de nível interpretativo, pois o estagiário procura uma explicação para essa dificuldade, que para ele é o fato de não saber ensinar. Embora, não se possa concordar ou discordar do estagiário em relação a saber ensinar, pois não é o caso aqui. Pode-se inferir que a insegurança, talvez pelo fato de não ter ele próprio construído esses conceitos durante sua trajetória de formação, implica não conseguir trabalhá-los. Por isso é importante que durante os cursos de formação os estudantes não apenas memorizem os conteúdos para prova, mas que consigam aprender significativamente os conceitos da Biologia, pois o conhecimento específico da área de atuação, segundo Pimenta (1999), constitui um dos saberes da docência.

Também se pode inferir, que algo está faltando em relação à prática curricular exigida pela resolução CNE/CP 1/2002, a qual institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica em nível superior, pois, segundo o artigo 12, parágrafo 1º, 2º e 3º, respectivamente, observam-se as seguintes indicações:

A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002, p. 5).

Nesse sentido, pode-se questionar se está ocorrendo essa prática nas disciplinas específicas e de que forma, pois se percebe nos relatos do estagiário E1 que falta a dimensão prática do conteúdo Genética, pois apresentou grande dificuldade na hora de trabalhá-lo com os alunos.

Em relação a esse estagiário, pode-se inferir, também, que ele possui “uma elevada preocupação com a própria competência, centrando mais a atenção em si próprios do que nos alunos”, o que Longhini e Hartwig (2007, p. 438) afirmam ser próprio de professores iniciantes. Ainda, pode-se acrescentar que o estagiário vivencia o que Perrenoud (2002) afirma ser característica própria de acadêmico, como dar muita importância ao estresse, à angústia e seus medos, o que os tornam mais evidentes; gastar muita energia, concentração e

tempo para realizar ações que um experiente levaria pouco tempo; não ter muita segurança na administração do tempo que leva para preparar suas aulas, o que gera cansaço, desequilíbrio e tensão.

O estagiário E1 também relatou essa dificuldade em um das discussões do grupo, como é verificado a seguir:

E1: Eu perguntei o que tem no sangue para ele ser vermelho. Aí o menino respondeu: 'Ai, sangue tem cromossomos'.

Pesquisadora: Cromossomos?!

E1: Aí eu pensei [...] Isso aí é uma célula, se é, tem que ter núcleo. Eu fiquei pensando cromossomo. Daí falei que tinha. Depois eu perguntei para a professora de genética e aí ela me respondeu: 'Ah, ela teve núcleo, mas perdeu na divisão celular dela, para carregar a Hemoglobina'. Eu falei: 'Ah, por que o aluno falou, tinha pensado que tinha cromossomo na célula' e fiquei em dúvida já nas primeiras aulas.

Porém, pode-se destacar a dedicação do estagiário em procurar esclarecer sua dúvida, mas não afirma se admitiu posteriormente para os alunos que havia errado, pois o sangue não é vermelho porque tem cromossomos, mas devido aos glóbulos vermelhos ou hemácias (células anucleadas, sem cromossomos) que possuem uma proteína chamada hemoglobina, que tem átomos de ferro na sua estrutura e se liga ao oxigênio, transportando-o para as células. Mas, o sangue tem cromossomos nos glóbulos brancos ou leucócitos, porém estes tendem a serem incolores (COHEN; WOOD, 2002). Aqui, o estagiário demonstra ter se confundido em sala de aula em relação ao assunto, o que depois poderia ter esclarecido aos alunos. A fala do estagiário demonstra que ele questionou os alunos sobre algo que ele mesmo não tinha domínio.

O estagiário E1 também apontou, nessa mesma discussão, que não consegue dar uma resposta imediata aos alunos como eles esperam, o que pode ser verificado abaixo:

E1: Tem as coisas que a gente tem que parar para pensar né, daí eu fico assim, não que eu não sei, não; é que eu preciso parar para lembrar.

Nesse caso, pode-se observar que o estagiário E5 contribui, enfatizando que o professor não sabe tudo:

E5: É. Eu pensava assim que o professor sabia tudo. E, na verdade não, né sempre aprendendo.

A fala acima corrobora Nóvoa (2002, p. 23) que afirma que “o aprender contínuo é essencial, se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

Nesta subcategoria, as reflexões do estagiário E1 são do nível descritivo, porém, na última frase do estagiário E5, ocorre uma reflexão do nível de interpretação, pois o estagiário reflete quanto ao colega implicitamente afirmar que sempre tem que acertar.

#### 4.4.1.2.2 Alunos não compreendem o conteúdo

A dificuldade dos alunos em entender o conteúdo de Biologia é notória, principalmente em alguns conteúdos que se referem a aspectos microscópicos, como apontam os estagiários E1, E2 e E5, a seguir:

E1: Aí uma aula que eu estava dando uma aula e ai meu Deus né, eles não estavam entendendo nada, eu escrevendo no quadro e pensando eles não estão entendendo nada (Aula sobre genética/Discussão em grupo).

E2: Porém, o conceito de cloroplasto não ficou bem claro para eles, acredito que até por ser um tema pouco familiarizado os mesmos acabam estranhando esta palavra, o que acaba criando uma espécie de barreira e dificultando o entendimento. Será necessário voltar a falar sobre esse tema nas aulas seguintes, para este assunto seja esclarecido de forma mais adequada, pois não tem como falar de fotossíntese sem que os mesmos entendam corretamente o conceito de cloroplastos (Diário do estagiário).

E5: Percebi que os conteúdos microscópicos, como células, bactérias, protozoários acabam sendo extremamente difícil para assimilarem. Para os alunos, é quase algo abstrato. Esse é o ponto que dificulta e muito a aprendizagem, a falta de contextualização de seres e organelas microscópicas (Diário do estagiário).

E5: Ficou a impressão de que pra eles, não ficou muito claro os transportes de membrana, apesar de serem passadas inúmeras imagens, alguns vídeos, essa matéria realmente exige muita imaginação a nível celular (Diário do estagiário).

E5: O que se notou é a dificuldade que os alunos, não só do segundo ano, mas que os alunos em geral têm para visualização de conteúdos microscópicos. Eles têm muita dificuldade em visualizar esses conteúdos. Seria interessante os professores de Ciências e Biologia pensarem em novas estratégias de ensino-aprendizagem desses conteúdos de difícil visualização (Diário do estagiário).

Essas reclamações não são exclusivas desses estagiários, pois, conforme afirmam Campos *et al.* (2011), é notório que existem dificuldades para se ministrar conteúdos de Biologia, devendo o professor recorrer a diferentes propostas pedagógicas, quando se busca a aprendizagem do aluno. O que foi apontado pelo estagiário E5, reflete a necessidade de se diversificarem as estratégias para que ocorra o ensino-aprendizagem desses conteúdos de difícil visualização. Essa reflexão do estagiário E5 foi de nível interpretativo.

A necessidade de diversificar as propostas é apontada por vários autores, que já trabalharam com esse assunto, os quais afirmam que se deve utilizar, por exemplo, jogos, modelos didáticos e dinâmicas de grupo (FIALHO, 2011; ORLANDO *et al.*, 2012; OENNING; OLIVEIRA, 2011). Fialho (2011) admite que, embora aulas mais dinâmicas e

elaboradas exijam mais trabalho do professor, o retorno pode ser muito significativo, culminando em um ensino de qualidade.

Nesse contexto, Orlando *et al.* (2009) discutem que os alunos têm dificuldade de abstrair conteúdos que empregam conceitos abstratos e aspectos microscópicos. Apontam também que, laboratórios com infraestrutura adequada, dispoendo de microscópios e aparelhagem que possibilitem a observação e estudo desses aspectos, via de regra, são restritos aos colégios particulares de alto nível das grandes capitais brasileiras. Sendo assim, na ausência de equipamentos de alto custo, uma alternativa seria a montagem de laboratórios que contivessem modelos didáticos que pudessem trazer uma visão mais aproximada desse mundo abstrato aos estudantes. Para Giordan e Vecchi (1996), um modelo é uma construção, algo que pode ser utilizado como referência e de maneira analógica materializar uma idéia ou um conceito, tornando-o assimilável.

Quanto aos níveis de reflexão dos estagiários E1 e E2, caracterizam-se como descritivo e interpretativo, respectivamente.

#### 4.4.1.2.3 Dúvidas dos alunos fora do conteúdo

As dúvidas dos alunos fora do conteúdo trabalhado podem ser comuns em sala de aula, quando o professor dá espaço para seus alunos se expressarem. Fato que aconteceu com o estagiário E5, mas deixou-o preocupado em relação ao que fazer com essas dúvidas, como pode ser verificado em parte de uma discussão em grupo:

E5: Então era isso que eu queria perguntar, porque eu fiz uma aula sobre dúvida, até falei com a Paula (Nome fictício, refere-se à professora supervisora), acho que era uma boa ideia, daí quero ver contigo também. Que eles perguntaram tanta coisa numa aula, que todo mundo ficou nossa [...] Mostrei o coração, doença de chagas que o piá ficava pedindo ah, e o que é droga, maconha, cocaína o que faz o cérebro.

E6: Mas é uma coisa assim que você não pode negar conhecimento para eles que você fez certo.

E2: Mas sabe que eu faço? Eu falo assim: tá depois da aula a gente conversa. Às vezes eu estou falando um negócio de genética e eles perguntaram uma coisa de astronomia e aí não cabe no conteúdo, não interessa para turma, não tem porquê. Daí eu pego e falo: Eu já te respondo e tipo essa dúvida, falo depois da aula com o aluno. Continuo a aula, porque se eu parar, eu acho que daí perde o fio da meada. Porque se tiver um interessado perto ele daí já vai gerar mais uma dúvida.

Quanto a isso, vale destacar a importância que o estagiário E5 atribuiu às dúvidas dos alunos, preocupando-se com elas. Essa preocupação corrobora a afirmação de Pimenta (2001, p. 83): “a essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem” e, quando há interesse do aluno questionando, não pode ser ignorado. Porém, se a questão for tratada como

na fala do estagiário E2, em relação a deixar a dúvida do aluno para depois, pode ser que o aluno perca o real interesse. Também em relação à questão do aluno estar fora do conteúdo que está sendo tratado naquele momento, é importante lembrar que as questões podem ser utilizadas como geradoras de interesse para a aprendizagem e, mesmo sendo fora do assunto, não podem ser tidas como insignificantes, pois o conteúdo pode ser retomado depois.

Nas reflexões acima, ocorre apenas descrição dos fatos, porém, destaca-se que foi uma reflexão coletiva e que possibilitou a troca de experiências.

#### 4.4.1.3 Planejamento

O planejamento se refere à organização que o estagiário faz anteriormente, quanto aos conteúdos, objetivos, metodologias, recursos didáticos e avaliações que serão aplicados durante as aulas. Quanto a isso, percebeu-se que os estagiários E1, E2 e E5 tiveram dificuldades em relação a esse assunto, como pode ser observado primeiramente nos comentários do estagiário E1:

E1: Não gostei dessa minha aula, eu não aguento mais falar do conteúdo de sistema sanguíneo, está muito devagar [...] Acho que eles não gostam mais dessa matéria (Diário do estagiário).

(Discussão no grupo).

E1: Aí outra coisa: a professora [...] Eu estou cansada de passar sistema sanguíneo de matéria, né? Por que no meu cronograma eu programei para cada 03 aulas mudar o conteúdo, e não está sendo assim, Sistema ABO faz umas 08 aulas que está no sistema ABO e vai ser ainda uma semana assim. Sabe, então a metade do meu estágio está sendo [...].

Pesquisadora: E por que vai ser assim? Por que você ainda não terminou?

E1: Eu já tinha terminado já, só que a professora falou: ‘Ah, agora dá uma revisãozinha para eles; faz a prova agora senão eles vão esquecer o conteúdo’ . Aí que vou ter que revisar a prova, vou ter que fazer a substitutiva, sabe e também eles não progridem muito, sabe?

Nas falas do estagiário E1 nota-se um desânimo ao afirmar que teve que mudar seu planejamento, ao ponto de reclamar devido ao fato de que a professora regente pediu para trabalhar mais tempo com sistema sanguíneo. Aqui se percebe que há um desacordo, pois o estagiário quer mudar o conteúdo, para ficar conforme havia planejado, não entendendo as razões da professora para continuar, novamente evidencia-se a falta de diálogo com a professora e também a visão de planejamento como regulador, ou seja, que não pode ser modificado. Castro *et al.* (2008), ao discutirem sobre planejamento, destacam que ele serve

como uma ferramenta importantíssima para organizar e subsidiar o trabalho do professor, organizando ideias e informações, mas afirma que não deve ser usado como um regulador e sim um norteador, que facilite o trabalho do professor e do aluno. Nesse caso, o estagiário E1 viu o planejamento como regulador, porquanto não queria mudá-lo.

Ainda na última fala do estagiário E1, percebe-se que a professora apresenta uma visão de conteúdos como estagnados, em caixa, por exemplo, na fala de fazer a prova logo antes que os alunos esqueçam o conteúdo; o que permite questionar se estes alunos estão mesmo construindo conhecimentos ou apenas os estão memorizando por certo tempo, fato que o próprio estagiário destaca, afirmando que eles não progridem muito.

Quanto à reflexão realizada pode-se inferir que implicitamente há um questionamento do estagiário referente ao por que trabalhar tanto tempo com um único conteúdo. Essa reflexão pode ser caracterizada no nível da interpretação, que é o segundo nível, ou seja, o estagiário já descreveu o que fez (realizou o primeiro nível descrição) e está refletindo quanto ao que isso significa, tentando entender por que tem que agir dessa forma.

Essa visão de planejamento como regulador também pode ser percebida na descrição do estagiário E5, logo abaixo:

E5: Também se deve contar com o fato que são mais de 30 alunos em sala de aula num tempo de 50 minutos. Isso acaba tornando muito escasso o tempo, e no meu caso, acabo correndo contra o relógio, atropelando as coisas, falando rápido, pra ver se é possível encaixar todo aquele conteúdo nos 50 minutos de uma hora aula. Mas que não dê margem para equívocos esse comentário, acima de tudo estou preocupado com a construção do conhecimento por parte dos alunos e sempre tento levar analogias e métodos diferentes de comparações e assimilações com o conteúdo programático (Diário do estagiário).

Essa visão do planejamento fica evidente, porque o estagiário, mesmo se preocupando com a aprendizagem dos alunos, como afirma, não modifica o que planejou, pois o vê como algo que precisa ser seguido à risca. Nessa perspectiva, também está implícita a ideia de ‘vencer o conteúdo planejado’, o que poderia ser resolvido se houvesse mais aprendizagem significativa de conteúdos estruturantes, pois, dessa forma, o estagiário poderia estabelecer relações entre os conhecimentos, sem essa pressão quanto à quantidade de conteúdos. Quanto à sua reflexão é apenas de nível descritivo.

O estagiário E2 também vivenciou o problema com o planejamento, mas demonstra uma visão de planejamento como norteador, pois, quando verificou que a aula não correspondeu ao planejamento, modificou-o sem maiores problemas, como pode ser verificado a seguir:

O conteúdo aplicado não foi concluído conforme o planejamento, acredito que exagerei na quantidade de conteúdos planejada, pois apenas cerca de 30% do que foi proposto foi aplicado, pois tive que parar a explicação muitas vezes para explicar de forma mais esmiuçada, lembrar e explicar novamente os conteúdos estruturantes, como priorizo acima de tudo o entendimento dos alunos sobre o conteúdo trabalharei este tema com calma para que eles entendam, não importa se demorar mais do que o planejado.

Quanto à reflexão, ocorreu apenas descrição do que fez e pensa a respeito do assunto.

#### 4.4.1.4 *Trabalhar com diferentes metodologias, modalidades e recursos didáticos*

As metodologias, modalidades e recursos didáticos são aspectos que em toda aula devem ser pensados com objetividade, pois dizem respeito à forma como será conduzida a aula, às atividades que serão realizadas e aos materiais que serão utilizados. Diante disso, verifica-se que os estagiários vivenciaram dificuldades como: resistência dos alunos ao trabalhar com uma metodologia diferente, falta de material para trabalhar com a modalidade didática aula prática e problemas na utilização do recurso didático TV Pendrive<sup>7</sup>. A dificuldade em relação à metodologia pode ser vista na seguinte fala:

E2: Mas eu vejo uma coisa assim, tipo a E4 falou, a gente quer melhorar tudo e chega não consegue, tem uma resistência e a gente tem que vencer, mas aí só você faz dessa forma, os outros não. Aí o aluno tem quatro aulas tradicionais, que tem que ficar quieto e assistir o que o professor fala no quadro, aí na sua você quer abrir espaço pra ele falar, aí ele vai falar toda a besteira e a palhaçada que ele não fez antes, um ou outro vai até participar, mas os outros vão aproveitar daquela liberdade que você está dando pra ele falar em cima do conteúdo pra você ver o que eles entendem e aí acaba dificultando, você acaba descredenciando, eu vejo bastante professor desacreditado. (Discussão em grupo).

Na fala do estagiário E2 é possível ver a detecção de um dilema da prática que, por um lado, é como sair do tradicional sem perder a autoridade docente na sala e, por outro, o descrédito do professor, na funcionalidade de novas metodologias. Nessa reunião os estagiários deram seguimento à discussão da seguinte forma:

E6: Mas vocês pensam em chegar e mudar assim a forma de dar aulas?

E2: Quebrar as regras se precisar.

E6: Eu não penso em mudar eu penso em chegar lá e ser alguém bom, só isso.

E2: Ah, eu já pensei em mudar [...].

<sup>7</sup> A TV Pendrive, também conhecida como TV Multimídia ou ainda 'Laranjinha', consiste em um aparelho televisor de 29" que conta com uma conexão USB, leitor de cartão de memória, entradas para DVD e VHS e está presente em todas as salas de aula do estado do Paraná. Esta conexão é utilizada com o dispositivo pendrive que é capaz de armazenar arquivos digitais, como: filmes, imagens e sons.

E6: Se eu precisar mudar, eu vou mudar, mas não que eu pense em mudar, revolucionar, eu penso em chegar vou mostrar o meu jeito e ser bom do meu jeito.

E3: Só que se o teu jeito não for igual já está mudando.

E2: Exatamente.

E6: Mas eu não penso em mudar isso aí vai ser consequência do meu tentar ser bom.

Professora supervisora: Mas o que será que é ser bom? Será que bom pra você, é bom para os alunos?

E2: Se o teu bom for sair do convencional já é mudança.

E6: Eu sei que eu tô fazendo uma mudança, mas o meu plano não é mudar, isso aí vai ser consequência de eu tentar ser um professor bom.

Nessa discussão, vê-se claramente que, em relação às metodologias, que era o foco de discussão, a preocupação do estagiário E6 é ser um ‘bom’ professor, enquanto a dos outros é promover mudanças. Quando a professora supervisora questiona quanto ao que é ser bom, ele não responde, mas afirma para o colega que sabe que está fazendo mudança, mas que isso não é o seu foco principal. Alarcão (1996) afirma que uma das estratégias para ser reflexivo é se questionar ou possibilitar que outros o questionem e, nesse momento, os estagiários estão refletindo, pois se questionam quanto a mudar ou não a forma de trabalhar em sala de aula. Por isso, o nível dessa reflexão chega ao de interpretação, porque não apenas descrevem o que ocorreu, mas questionam-se quanto ao por que mudar.

Quanto à dificuldade em relação à modalidade didática, aparecem dois itens: a falta de material para aula prática e a dificuldade para trabalhar com seminário/apresentação. Em relação à aula prática, fica evidente na fala a seguir:

E3: É vou levar tipo, bactérias? Aí eu falei: ‘Tem microscópio?’ Aí ela (referindo-se à professora regente): ‘Tem sim dentro de uma caixa desmontado’. Aí como você vai trabalhar isso? (Discussão em grupo).

Sabe-se que essa é uma dificuldade vivenciada não só pelos estagiários, mas também pelos professores atuantes, posto que muitas escolas apresentem uma situação precária, em relação a materiais para esse tipo de modalidade didática. Quanto a isso, Gianotto e Noris (2002) afirmam que os estagiários precisam conhecer as possibilidades e limites de uma escola real para que possam refletir sobre como suas ações podem se ajustar a isso. Ressalta-se que esse reconhecimento da escola é feito durante o estágio de observação (KRASILCHIK, 1996) e o estagiário E3 demonstra ter perguntado à professora regente sobre o microscópio, algo que ele já deveria saber, pois estava na etapa de regência; assim é possível inferir que parece ter ficado uma falha no estágio de observação desse estagiário, pois ou ele não foi bem orientado sobre o que observar ou teve orientação, mas não a executou. Por outro lado, também há a questão de que o estagiário parece observar o

laboratório da escola (quando há) de uma maneira muito geral, por isso algumas coisas somente serão notadas se e quando precisar delas. Na sequência dessa discussão em grupo, o estagiário E4 compartilhou sua experiência com o colega e, no caso dele, pode-se ver que ele já percebeu durante o estágio de observação que não havia laboratório na escola, conforme fala:

E4: [...] porque não tem laboratório lá, e aí eu fiz na sala. Daí eu fiz de fermentação, daí coloquei fermento biológico na água com sal, com açúcar e sem nada, pra eles verem a diferença.

No relato acima, percebe-se que o estagiário refletiu quanto aos limites da escola e ajustou sua ação a isso, realizando a aula prática com alguns materiais improvisados, mas que também podem proporcionar resultado satisfatório. A aula prática demonstrativa, que foi a executada nesse caso, possibilita aos alunos perceberem o fenômeno e quando realizada pelo professor, o aluno é apenas observador. Porém, o professor pode trabalhar também a aula prática investigativa, se quiser envolver o aluno de forma que ele elabore hipóteses explicativas, discuta ideias e trabalhe na resolução de problemas. Dessa forma, o professor instigará os alunos por meio da argumentação e das proposições de questões, para que eles mesmos cheguem a uma solução (CAMPOS; NIGRO, 1999; DUSCHL, 1998). As reflexões desse estagiário são apenas de nível descritivo.

No que tange a modalidade didática seminário/apresentação, a atividade não foi executada pelos alunos da forma como os estagiários esperavam, como pode ser observado nas seguintes descrições dos estagiários E4 e E5:

E4: [...] leram o trabalho lá na frente, um grupo tinha slides e utilizou para apresentação, mas senti o quanto estavam despreparados, não sabiam responder as minhas perguntas sem antes olhar no trabalho, muitos estavam lá na frente e nem sabiam do que se tratava o trabalho. [...] Foi uma experiência nova para mim, achei que faltou a desejar muito por parte dos alunos e um pouco mais de organização minha. (Diário do estagiário).

E5: Foi explicado aos alunos como deveria ser apresentado o trabalho, porém, não foi da maneira que se imaginava. Foi explicado aos alunos que o trabalho deveria ser apresentado, sem leitura, sabendo as organelas da célula, porém, todos os alunos leram. Leram dos cartazes, leram do caderno, fizeram folhas de cola e leram também. Nenhum aluno apresentou da maneira como se esperava. Apesar das apresentações terem sido um pouco decepcionantes, as maquetes oscilaram de ótimas a péssimas. Houve grupos que fizeram trabalhos excelentes, levaram vídeos explicativos enquanto outros fizeram um trabalho desleixado e percebeu-se que totalmente de última hora. (Diário do estagiário).

Nessas descrições, fica implícito que os estagiários imaginaram que os alunos iriam realizar uma apresentação perfeita, esquecendo que para alguns pode ser a primeira vez que estarão posicionados na frente da turma para falar. Nesse sentido, é importante lembrar que o

aluno da educação básica pode não estar habituado a esse tipo de atividade, segundo Godoy e Cunha (1997), talvez por terem quase sempre aula expositiva, na qual só o professor fala. Diante disso, seria interessante que o professor, ao pretender trabalhar dessa forma, primeiramente explicasse ao aluno como proceder durante um seminário (conteúdos procedimentais) e não exigisse que, já na primeira apresentação, o aluno tivesse um desempenho perfeito, sem recorrer a algum material escrito, pois se deve lembrar que existe toda a questão da timidez e insegurança que precisa ser vencida.

Ainda, nas descrições dos estagiários E4 e E5, podem ser encontradas reflexões de nível interpretativo, pois em busca de entender o porquê da situação, os estagiários afirmam que faltou responsabilidade dos alunos, uma vez que o seminário é uma atividade que exige grande dedicação dos alunos. O estagiário E4 reflete no sentido de que faltou mais organização sua, isso pode ser caracterizado como a ausência de trabalho com os conteúdos procedimentais, já mencionados.

Ainda, quanto à dificuldade vivenciada com o recurso didático TV Pendrive ou “laranjinha” como é chamada, o grande problema é que como qualquer recurso tecnológico está sujeito a falhas. O que para o estagiário E5 foi uma frustração, como pode ser percebido na fala abaixo:

E5: Nossa eu preparei, tentei. Imagino. Pesquisei tudo, entrei no site e olhei, porque que não fazem algo que funciona não escrevem isso, sabe tá no site do governo do Paraná que a TV laranja roda pen drive, roda em jpg e avi. Como vou explicar só falando, célula, membrana plasmática [...] O certo era levar cartaz gigante, um cadáver, microscópio alguma coisa, só que não tem como, então o mais próximo seria a TV funcionar. [...] vou testar mais uma vez e outra, tem que tentar partir para outro tipo de abordagem.

É perceptível que o estagiário E5 percebe a importância da demonstração nas aulas de Biologia, o que a TV poderia ajudar. Também nota-se seu desânimo, mas reflete e indica que pretende buscar outros recursos, reflexão do nível descritivo, pois expôs o que pensou em fazer. Nesse ponto a pesquisadora sugere que sempre tenha algo a mais preparado, caso a tecnologia falhe, ao que o estagiário E1 aponta:

E1: Mas é ruim tem que levar já duas coisas, preparar duas coisas diferentes, preparar para dar errado [...] Isso e aquilo.

Isso indica um desânimo do estagiário E1. Ao contrário da sugestão da pesquisadora, ele não admite como viável ter que preparar várias estratégias. Nesse sentido, é compreensível, mas se ele fosse um professor atuante em muitas turmas, o qual muitas vezes não consegue preparar várias alternativas ou mesmo testar um recurso tecnológico

anteriormente à aula, algo que um profissional externo poderia auxiliar o professor, pois o recurso está disponível, falta, talvez, maior investimento em sua utilização.

#### 4.4.1.5 Relação professor/aluno

A relação professor/aluno é um aspecto importante a ser considerado dentro da sala de aula, pois pode influenciar na aprendizagem. A dificuldade nesse relacionamento foi evidenciada pelos estagiários E1, E3 e E4, mas de formas diferentes. A situação vivida pelo estagiário E1 foi referente à questão da afetividade com uma aluna especificamente, que pode ser verificada na fala abaixo:

E1: Na minha sala tem uma menina que não gosta de mim, que fica me encarando quando eu faço alguma coisa assim, eu troco (em relação ao conteúdo) e falo: ‘Ah, espera aí, eu troquei, ela olha assim e fala: ‘Que idiota [...]’ (Discussão em grupo).

Nesse sentido, Veras e Ferreira (2010) constataram em uma pesquisa que tanto os professores quanto os alunos admitem que, quando adotam sentimentos de acolhimento e atenção, tomam decisões comprometidas com o desenvolvimento de todos, compreendem, aceitam e valorizam o outro. Isso contribui para a promoção de uma experiência positiva da aprendizagem. Pode-se inferir que o estagiário E5 percebe a importância dessa relação ser benéfica, pois, na mesma discussão do grupo, compartilha:

E5: Eu estou fazendo um blog para facilitar, eu vou por no blog para facilitar, vou colocar no site as tarefas, vídeos assim, para eles, pra aproximar.

Nessa fala, é interessante lembrar que o pensamento do professor sobre o aluno interfere no seu trabalho (TUNES *et al.*, 2005).

Quanto à reflexão dos estagiários, a do estagiário E1 é apenas descritiva, mas a do estagiário E5 deixa implícito um nível de interpretação, porque ele demonstra ter interpretado a situação do colega como uma necessidade de se aproximar do aluno, ao passo que indica para o colega, uma intervenção que realizou.

A dificuldade na relação professor/aluno vivenciada pelo estagiário E3 foi referente à adaptação dos alunos ao estagiário como seu professor, conforme pode ser observado na seguinte fala:

E3: Não é porque eu sou estagiária que não vou cobrar, né? Eu sei o que falei. E um falou: ‘Você pode fazer prova?’ Eles têm um conceito de estagiário que vai lá para matar aula. Não vai ter conteúdo [...] (Discussão em grupo).

Em relação a esse fato, Pimenta (1995) destaca que o estágio é uma aproximação à prática e os alunos percebem isso muito bem, como demonstrado na fala do estagiário E3, e que, quando colocado em xeque diante do estagiário, acaba deixando-o em uma situação constrangedora, mesmo porque, embora ele não seja o professor regente, isso não diminui a responsabilidade dele com o ensino. Quanto a esse olhar dos alunos para o estagiário, o estagiário E4 compartilhou a experiência de que os alunos parecem esperar deles sempre uma aula diferente, como pode ser verificado na contestação do estagiário: “Nem toda aula você pode trabalhar diferente”. Aqui, se percebem as visões que os alunos apresentam em relação ao estagiário, por exemplo, como alguém que trará novidades, o que nem sempre acontece. Falta talvez um pouco mais de diálogo com os alunos, no início, de forma que se esclareça o que é um estagiário, o que cabe a ele e qual o seu papel, para que a própria relação professor/aluno seja construída de forma mais sólida.

Quanto às reflexões dos estagiários E3 e E4, ocorreu apenas exposição do que pensam, logo o nível é descrição.

#### 4.4.1.6 Interação com o professor regente

A interação com o professor regente é algo que se os estagiários conseguirem estabelecer de modo satisfatório pode beneficiá-los durante suas aulas, mas o contrário também pode acontecer, como foi o caso de quatro dos estagiários que apresentaram dificuldade em relação a essa interação, embora tenham vivenciado situações diferentes, como pode ser verificado nos respectivos relatos, provenientes de uma discussão do grupo:

E4: Na verdade a professora da turma mandou só o outro (referindo-se a tirar da sala) não o homossexual, mandou só o outro. Na verdade os dois deveriam ter ido [...].

E5<sup>8</sup>: Está tendo inversão de papéis: ele mexe com todo mundo e a professora não falou pra sair. Hoje na aula de novo ele não parava [...].

E4: Ele não pára [...].

E5: Ele é muito ‘bocado’ e ninguém pode falar nada, se alguém vir falar alguma coisa ele já fala que vai fazer isso, vem e desafia.

E2: Talvez ele se escore nisso, né? Ele justamente aproveita que ninguém pode falar nada por causa de preconceito.

---

<sup>8</sup> Nesse dia o sujeito E5 estava assistindo a aula da colega, por isso a sua fala é de alguém que estava presente na aula. Na Universidade analisada existe uma carga horária destinada à participação, na qual os estagiários participam das aulas do outro, ora assistindo ora auxiliando.

E4: Eu achei errado por que os dois deveriam ter ido para secretaria por que os dois que discutiram.

E5: Com certeza.

Pesquisadora: É aquela coisa de você não poder tomar uma decisão acima dela, né?

Professora supervisora: Essa é uma limitação do estágio, porque está sempre a professora, e ela às vezes interfere na forma como vocês procederiam, talvez [...] muitas vezes não pode mudar por que muitas vezes ela está lá, ali junto então ela está interferindo.

E4: Eu até me sinto bem presa, porque várias vezes assim eu fui chamar atenção e ela 'berra' na minha frente e ela chama atenção dos alunos.

Nessa situação, a professora regente tomou uma atitude: mandar um aluno para secretaria. Porém, a estagiária discorda, afirmando que a professora "protegeu" o outro, quando deveria ter tirado os dois da sala, porque ambos estavam discutindo. A professora supervisora afirma que essa é uma limitação do estágio, conviver com as interferências da professora regente. Diante disso, é perceptível que a situação da indisciplina foi inesperada, tanto para a estagiária, quanto para a professora, que acabou tirando o aluno da sala. Aquino (2012) destaca que os conflitos precisam ser administrados e gerenciados na sala de aula, onde eles acontecem, para que se atinja uma excelência profissional. Mandar para fora da sala é uma situação extrema, sempre que possível a dificuldade deve ser contornada com diálogo.

O estagiário E4, que vivenciou toda a situação, ainda desabafa afirmando que a aula ficou tensa, após todo o ocorrido:

E4: Essa aula foi tensa para mim, a mais tensa pra mim. Eu ainda me perdi completamente no ciclo do nitrogênio, daí coloquei as coisas no quadro daí comecei a ler, tava tudo meio invertido, daí comecei a ler, daí me perdi, mas graça a Deus que estava perto do final. Acabou com a aula que já estava uma 'porcaria' daí foi de vez sabe? Então acho que foi a pior aula que eu dei aquela aula, foi a pior que eu dei, aí a sorte que acabou, já bateu o sinal também.

Essa limitação do estágio também pode ser vista na fala do estagiário E2, que compartilhou uma experiência:

E2: Mais isso também já aconteceu comigo numa aula do PIBID<sup>9</sup> que era sobre vitaminas. Eu estava falando e eles estavam conversando um pouco, mas era sobre uma dúvida, que fiz uma pergunta de investigação para criar uma intriga neles, para eles ficarem discutindo. Aí a professora tinha saído da sala, no que ela voltou, ela chegou e viu eu parado lá na frente e ele todos conversando, ela chegou e deu uma 'rapa' neles assim, eu falei cara [...].

Pesquisadora: Acabou com sua aula.

E2: Aí um aluno falou: Você não tá entendendo nada professora, foi o professor que mandou fazer uma pergunta. Mas aí ela: 'Ah não mais saber, que eles são mal

<sup>9</sup> No PIBID o estagiário ministra algumas aulas, por isso estão sendo aproveitadas dez horas para a carga horária do estágio (20 horas), assim algumas falas se referirão às situações vivenciadas neste contexto. Ressalta-se que o regulamento da Universidade permite que isso seja feito.

educados, mesmo [...]’ Ela deu uma ‘rapa’ na galera, mas foi chato porque eu tinha conseguido fazer eles se soltarem, eu estava falando sobre alimentação balanceada, aí eu posso comer de tudo? Tem que comer carne, o que vocês acham? Aí eles começaram a falar, alguns falaram bobeira, aí nisso que ela chegou, daí assim quando eu consegui fazer eles se soltarem [...] Daí eles calaram a boca a aula inteira.

Professora supervisora: Interfere no teu procedimento.

Nesse caso, percebe-se que foi um mal-entendido, mas atrapalhou a aula do estagiário E2 da mesma forma. Como foi perceptível nos dois casos, falta ao professor regente saber como proceder durante a aula que está sendo ministrada pelo estagiário, pois se tivesse esperado um pouco mais para falar, logo teria entendido o que estava acontecendo. Nesse contexto, é perceptível, que falta um diálogo maior entre professor regente e estagiário, o que ainda pode ser observado nas falas de E4, mais uma vez, só que referente à outra situação:

E4: A mesma coisa é a chamada. Ela não deixa fazer, né? Daí ela manda eu anotar no caderninho que fica na sala.

Professora supervisora: Ela deve ser daquelas que são muito centralizadoras, que não gosta que mexam nas coisas dela.

E4: E daí, então, tá.

Professora pesquisadora: Ela não passou o diário para você? Então deve ser daquelas bem certinhas com o material dela.

E4: Aí ela pega e faz a chamada.

É notável a frustração da estagiária, pois, uma vez que a chamada faz parte da aula, ela gostaria de fazê-la. Mais uma vez se vê que com apenas uma conversa isso poderia ser resolvido, mas essa não acontece. Ainda houve outra situação frustrante, compartilhada pelo estagiário E1:

E1: Agora numa parte de sistema ABO, que converte tipo alelo H, converte o alelo IA em antígeno A, aí eu troquei porque eu vi que eles não estavam entendendo, não entenderam nada, falei gente vocês não estão entendendo né? Daí ela (referindo-se à professora regente) falou: ‘Não, você está falando errado!’ Alunos ficaram [...] E eu não sabia mais como explicar, aí eu comecei a me embananar, fiquei nervosa, aí ela falou: ‘Não você está errada!’, aí os alunos: ‘Ela errou! Ela errou!’

É muito complicado que isso aconteça em sala de aula, pois a estagiária perdeu até mesmo o controle emocional. Porém, por outro lado, não se pode colocar a professora como o alvo negativo da situação, deve-se considerar que, conforme afirma Arnoni (2003), as escolas estão simplesmente atendendo à legislação, aceitando que os estágios sejam realizados nelas e o professor tem apenas a sua boa vontade, falta um projeto comum que trabalhe a integração da instituição formadora com a escola-campo, a fim de que culmine em uma melhora na formação inicial e também capacite o professor da escola para atuar junto ao estagiário, ao

mesmo tempo em que lhe oferece formação continuada. É preciso lembrar que o professor da escola-campo, muitas vezes interfere na aula do estagiário tentando ajudar, pois não lhe foi dado em nenhum momento instruções de como proceder e há ainda a questão da pouca comunicação que existe entre professor regente e estagiário, para a qual também poderiam ser pensadas alternativas. Conforme afirmam Pimenta e Lima (2004, p 114), “o estágio torna-se possibilidade de formação contínua para os professores formadores”, mas como haverá formação contínua se a comunicação entre estagiário e professor é mínima?

Quanto às reflexões realizadas, destaca-se que os estagiários apenas descreveram os fatos e o que pensam sobre eles, portanto o nível é descrição.

#### *4.4.1.7 Atitudes dos alunos em relação às avaliações*

Ser avaliado não é algo muito fácil e no caso dos alunos em sala de aula, muitas vezes isso pode desencadear atitudes inapropriadas, como o que aconteceu com os alunos de cinco estagiários (E1, E3, E4 e E5) quando tiveram que fazer trabalhos e/ou provas.

As descrições referentes a esse aspecto estão abaixo e foram todas obtidas nos diários desses estagiários:

E5: [...] apontarei dois itens que não me deixaram muito feliz. O primeiro deles é o fator cola. Muitos trabalhos apareceram iguais aos do colega. [...] além de copiar uma resposta errada do mesmo colega, ainda tiveram os mesmos erros de português, na mesma palavra. Em torno de 10 alunos apresentaram essa situação. O outro ponto que me espantou foi uma resposta, também redigida por vários estudantes: ‘a célula possui características morfológicas e filosóficas [...]’. Filosóficas? Essa eu fiquei preocupado em dois aspectos, por não perceberem que erraram e pela gravidade do erro.

E4: [...] os trabalhos sobre bactérias que pedi a eles para entregarem valendo nota e exceto um, não foi cópia fiel da internet.

E5: Essa turma era a mais agitada e como era de se esperar, havia conversas paralelas mesmo durante a prova, mas fiquei rodando a sala para evitar qualquer tentativa de cola.

E3: [...] tive um pequeno problema com uma aluna, pois ela estava tentando colar e chamei a atenção dela [...].

E4: Apliquei a prova de recuperação sobre vírus, em que os alunos começaram a conversar tendo eu que chamar várias vezes à atenção.

E1: [...] tinham dois alunos que ficavam me encarando, eu acho que eles queriam colar, chamei a atenção dos indivíduos (Situação ocorrida durante uma prova).

Na primeira e segunda situação acima, nota-se que os estagiários afirmam que os alunos copiam trabalhos ou dos colegas ou da internet. O estagiário E5 afirma, inclusive,

preocupar-se, pois, quando o aluno escreve que a célula possui características filosóficas, ou o aluno não leu com atenção ou não tinha a menor noção do que estava escrevendo, o que, como o estagiário afirma, é preocupante, pois é perceptível que os alunos não percebem que o trabalho solicitado é um instrumento que pode auxiliar sua aprendizagem.

As demais situações referem-se à “cola” na prova, o que os estagiários procuram inibir a qualquer custo, conforme demonstrado nas descrições. Verifica-se aqui a realização de avaliação final e rotuladora o que, segundo alguns autores, que discutem a avaliação (SANMARTÍ, 2002; CAMPOS; NIGRO, 1999), deve ser evitada e dado lugar à avaliação contínua, processual, que sirva como “motor” da aprendizagem e seja útil tanto para professores, quanto alunos. Quanto à questão da “cola”, Gatti (2012) discute que não é um assunto novo e, segundo a autora, os alunos recorrem a ela muitas vezes por pressão de atingir certo grau de aprovação, seja pela família ou outros grupos de influência. Para a autora, o professor deve procurar entender por que determinados alunos recorrem a essa prática e tentar lidar com os casos de forma individual, em busca de minimizar o problema. Afirma ainda que não existem regras para isso, mas sugere algumas alternativas como realizar outros tipos de avaliação e com mais frequência, como por exemplo, atividades em grupo. No caso da prova escrita, algo que deve ser considerado são as questões, pois devem exigir respostas individuais e não meramente memorizadas e o professor deve deixar claro para seus alunos, que as avaliações serão para nortear o processo ensino-aprendizagem e que todos devem estar comprometidos com isso.

Em relação às reflexões realizadas nessa subcategoria, verifica-se que foram apenas no nível de descrição, pois, embora, no caso do estagiário E5, ele tenha demonstrado preocupação, apenas descreve o problema, não procura interpretar por que acontece.

#### *4.4.1.8 Valorização do professor/questão salarial*

Essa questão da valorização do professor em relação ao salário é comum ouvi-la da maioria dos professores de educação básica, por isso pode ser apontada como um dos dilemas da profissão docente. Claro que esta ainda não é uma dificuldade vivenciada pelos estagiários, mas ao apontá-la eles indicam que a conhecem. O apontamento desse dilema esteve presente, inclusive, em duas reuniões do grupo e foi apontado por todos os estagiários. Enfatizaram que esse é um dos motivos que levam o professor a se sobrecarregar de trabalho e ter pouco tempo

livre, para participar de reuniões, como pode ser observado nos trechos das duas reuniões em que foi discutido esse assunto.

#### Reunião 1:

E4: Ele que é responsável por todas as profissões do Brasil.

Professora supervisora: Ah! Faz porque é bom, porque é uma boa ação, porque tem o dom de ser, bom samaritano, que nada, eu acho que tem mais é que ganhar muito bem.

E2: Se os médicos falarem que eles vão parar, tá morrem uns e outros aí beleza, tá superlotado o mundo mesmo a gente tá acabando com a natureza, agora se um professor falar que vai parar, pára a sociedade, pára a formação de futuros profissionais, acabou, acabou o sistema econômico!

E6: Vai virar um lixo o planeta!

(Risos, falas alteradas).

E3: Tem professor que dá aula de manhã num lugar, de tarde noutro, de noite noutro, como é que vai participar de reuniões, se está envolvido com várias escolas? E por conta do salário, então tem que melhorar o salário, porque ele acaba pegando muita coisa e não faz nada bem feito.

#### Reunião 3:

E4: Daí o professor tem que se desdobrar em 20, dar aula aqui, aula lá, em um monte de colégio pro salário ser mais ou menos bom.

E1: E daí muitas vezes na TV tem a propaganda: 'Valorização do professor' [...].

E6: Vamos falar a verdade também, tem professor que merece ganhar aí o pouco que falam [...].

E1: Ah, mas a maioria trabalha para 'caramba'!

E6: Deixa só eu terminar de concluir: então os caras pensam, mas se os caras se baseiam na qualidade do professor, então porque ele vai tentar bater em cima do professor então porque ele vai tentar bater em cima de aumento de salário para o professor que não [...] Então para ele é melhor aumentar qualidade de hora para ver se [...] Então porque aumenta o salário do professor, aumenta a concorrência, aumenta a seleção, o cara se obriga por ter mais gente querendo procurar.

E5: Porque pensa: 'pô eu não to ganhando nada', eu só vou ali e [...].

E2: É isso! Investir na educação! Porque ganhando bem todo mundo trabalha feliz.

E5: [...] O professor tá formando a base da sociedade, pelo amor de Deus [...] Então [...].

E2: Os professores que cuidam dos alunos, do futuro da sociedade ganham menos que um agente carcerário, que estão ali para cuidar da escoria da sociedade, daqueles que tiveram a chance e não conseguiram. Outra coisa: falam tanto, por exemplo: de medicina, e de cursos de licenciatura não. Se falta professor, acabou! A gente volta para a Era Medieval, a sociedade vira um lixo, não forma profissional, não forma pesquisador, não forma nada.

Essas falas mostram a concordância dos estagiários com essa reivindicação dos professores em exercício e, ainda, que estão inteirados com o que acontece no meio em que irão atuar. Pontes (2011) discute essa questão revendo a premissa de que a profissão professor

está entre a ‘profanação’ e a ‘sacralização’, ou seja, profana porque assim como as outras profissões luta por se destacar e sagrada porque está relacionada com o dom, com a benevolência ao bem coletivo. Para a autora, o fato de o professor carregar o estigma de missionário, faz com que seja desvalorizado e ter um salário que não reconhece o valor de seu trabalho, principalmente o professor de escola pública de ensino fundamental e médio. A autora ainda comenta que a profissão professor não dá *status*, o que pode ser observado no decréscimo no número de alunos nas licenciaturas, principalmente, nas capitais e metrópoles brasileiras e, também, desmotiva quem já está em exercício pleno, pois não encontram razão para aperfeiçoamento, formação continuada ou especialização por não enxergarem perspectiva na vida social e profissional.

Oliveira *et al.* (2011) corroboram a ideia de que atualmente se percebe uma constante desvalorização do profissional professor. Em uma pesquisa realizada pelos autores, sobre fatores que motivam o professor a ensinar, constataram uma taxa quase máxima de insatisfação salarial, tanto na escola pública como na particular, e encontraram como principal fator motivacional o prazer de lecionar, deixando um alerta de que é preciso considerar esses profissionais nos programas governamentais de melhoria da educação. Afinal, se o professor trabalha porque gosta, ele precisa ser reconhecido por isso em seu salário.

Em toda essa exposição dos estagiários, quanto ao salário do professor, há um questionamento implícito: “por que o baixo salário do professor?”, por isso essas reflexões podem ser caracterizadas no nível interpretação, pois estão tentando buscar razões para confirmarem suas opiniões de que o salário tem que ser maior e, ainda, pode-se inferir que esta reflexão está sendo coletiva.

#### **4.4.2 Atividades e atitudes que despertam o interesse dos alunos**

Quando os estagiários observaram que algumas atitudes suas e também certas atividades despertavam o interesse dos alunos, pode-se inferir que eles começaram a deixar de preocupar-se tanto consigo e passaram a dirigir sua atenção aos alunos e sua aprendizagem. Fuller (1969) afirma que aos poucos isso vai acontecendo na vida do professor, ou seja, vai-se descentralizando a própria figura. Mas não foram todos que passaram a perceber esses aspectos, somente três estagiários E2, E4 e E5 e apenas em seus diários. Ressalta-se que as categorias dessa etapa (aulas descontraídas, realização de experiências, ilustrações (cartazes), atividade que vale nota, o professor valorizar suas perguntas, trabalhar no computador da

escola usando internet e relação do conteúdo com o cotidiano) serão discutidas de forma mais conjunta, por apresentarem o mesmo foco.

Como categoria (1), tem-se as aulas descontraídas, ou seja, o estagiário E2 que vivenciou isso percebeu que o interesse dos alunos aumentou durante uma aula mais descontraída, como pode ser verificado nas descrições abaixo:

[...] utilizei uma abordagem diferente e descontraída, apesar do conteúdo ser monótono com muitos detalhes para decorar, os mesmos se mostraram participativos e interessados durante a aula.

Não sei se abusei das piadas e brincadeiras, mais se tratando de um assunto tão ‘assustador’ como o ciclo de Krebs acredito que seja necessária essa descontração.

Acredito que meu método foi bem sucedido, a parte que foi trabalhado foi bem entendida, ouvi de um aluno durante a explicação a frase ‘eu não sabia que era desse jeito que funcionava, eu nunca tinha entendido, parece fácil’ o que demonstra que as dificuldades que o mesmo encontrava foram superadas na minha aula.

Nessa situação, vê-se que a descontração pode ser uma alternativa para despertar o interesse dos alunos, principalmente, em se tratando de assuntos, como diz o estagiário, “assustadores” para o aluno. Wanderley *et al.* (2012) apontam que a maneira como um conteúdo é abordado, interfere diretamente no interesse dos alunos. O que foi também verificado pelo estagiário E4, pois, como evidenciado na categoria (2) realização de experiências e (3) ilustrações (cartazes), o estagiário percebe que ao trabalhar desse modo o interesse dos alunos aumentou, o que pode ser observado nas suas descrições abaixo, respectivamente:

Chamei para frente três alunos que gostariam de me ajudar e para minha surpresa muitos queriam. A experiência com fermento, água morna, sal e açúcar ocorreu muito bem. Os alunos e ajudantes prestaram muita atenção e ficaram em silêncio.

Na hora da explicação da reprodução das algas, pedi a alguns deles para ler o livro didático e em seguida expliquei o conteúdo colando no quadro negro desenhos feitos numa folha A4 para ilustrar melhor os ciclos assexuada e sexuada. Foi muito bacana, pois eles prestaram atenção e fizeram perguntas, finalizando a aula.

Nas duas situações pode-se ver que foi quebrada a monotonia da aula com quadro-negro e giz, despertando o interesse dos alunos, por ter algo diferente para visualizar. Em relação à experiência, embora ela tenha sido demonstrativa, o estagiário envolveu os alunos pedindo para que o ajudassem, o que possibilitou maior interação com a turma. Quanto a esse assunto, Possobom *et al.* (2003) afirmam que embora as escolas tenham em sua maioria condições precárias para atividades práticas, é possível contornar esse problema, adaptando ambientes, como a própria sala de aula, utilizando materiais de baixo custo e proporcionando um aprendizado mais motivador que as tradicionais aulas expositivas.

Em relação à utilização de ilustrações, como os cartazes em questão, Fernandes (1998) assegura que o uso de imagens possibilita visualização de cores, beleza e detalhes, mas só as imagens não garantem aprendizado, elas devem ser acompanhadas de abordagens de ensino que sensibilize o aluno para o assunto que está sendo tratado.

Quanto às reflexões, nas três categorias discutidas e na categoria (4), que será discutida a seguir, foram somente de nível descritivo, ou seja, os estagiários só descreveram o que fizeram e pensaram a respeito dos assuntos. A categoria (4), referente ao interesse dos alunos pela atividade que vale nota, pode ser verificada na descrição abaixo:

E5: Eu falei pra eles que era individual e que valia nota e foi através desse pequeno 'blefe' que eles se empenharam em resolver as questões propostas. A aula foi uma maravilha. [...] O que eu achei interessante é que alguns alunos que não se mostravam muito interessados durante a explicação foram bem em suas respostas. Apesar de ser com consulta, é possível diagnosticar quem tem interesse ou ao menos se preocupa em tirar nota.

Embora este seja considerado um ponto positivo em relação ao interesse dos alunos, por outro lado é preocupante, pois é necessário que os alunos percebam a importância das atividades para a aprendizagem e não apenas como um meio de obter nota. Em relação a esse estagiário E5, cabe ressaltar que ele apontou quatro pontos em que percebeu o interesse dos alunos (esta subcategoria e as outras três discutidas na sequência), o que evidencia que o mesmo estava atento à resposta que os alunos davam para suas atitudes como professor.

As categorias (5) o professor valorizar suas perguntas, (6) trabalhar no computador da escola usando internet e (7) relação do conteúdo com o cotidiano evidenciam isso, pois todas foram apontadas pelo estagiário E5, como pode ser observado, respectivamente, em suas descrições:

Após finalizar os transportes de membrana, foram levadas as respostas das questões que deixaram os alunos mais intrigados. Eles adoraram. Algumas das perguntas que tinham sido feitas que ficaram sem resposta foram 'Por que os ossos doem no frio?; Que tamanho fica o coração com doença de chagas?; Quais são os efeitos do álcool no corpo?'. Ao começar a responder as perguntas, a sala toda voltava sua atenção para o professor.

Muitos alunos que em sala não se mostravam interessados na aula, se saíram muito bem frente ao computador. É claro que houve momentos em que os alunos se dispersaram, mas bastou ficar atento que tudo ficou sob controle. Até alguns alunos muito indisciplinados, no laboratório de informática, se mostraram muito aplicados. As pesquisas foram realizadas surpreendendo até mesmo o professor. Além dos alunos se mostrarem mais interessados, eles também pareciam estar mais confortáveis frente ao computador do que nas carteiras em sala de aula. Também se acredita que o fato de os próprios alunos estarem com o controle do mouse, avançando ou retrocedendo na página indo cada um no seu ritmo, sem o professor impor seu tempo, foi bem produtivo. Após o término da aula, foi verificado o que os alunos obtiveram em suas pesquisas, e de fato, os alunos se saíram muito bem.

Acharam ótimos materiais, sites e blogs de professores que disponibilizam aulas online, vídeos, enfim, se deram muito bem em rede.

Quando eram levados exemplos do cotidiano, curiosidades relacionadas aos conteúdos trabalhados em sala de aula, eles se manifestavam de maneira muito positiva e participativa. [...] Sempre quando levava alguma coisa extraclasse que fizesse conexão com o cotidiano deles, havia uma resposta maior.

A primeira descrição se refere a um dia de aula que o estagiário E5 dedicou para ser o dia de sanar as dúvidas, sendo que ele havia guardado as dúvidas que os alunos apresentaram em outras aulas e que não faziam parte do conteúdo ministrado ou ele não sabia responder na hora, para serem respondidas nesse dia. Nessa dedicação do estagiário E5, vê-se que ele se preocupa com os alunos, algo que também pode ser encontrado em uma frase sua: “Muitas vezes o professor chega à sala de aula, passa o conteúdo programático e acaba não se preocupando com o que mais importa, os alunos”. Neste sentido, pode-se inferir que há aqui uma reflexão referente ao nível interpretação, pois, ao preparar essa aula, percebe-se que o estagiário refletiu, interpretando que quando os alunos são valorizados, como nesse caso, o interesse deles na aula aumenta. Também é possível notar que a preocupação do estagiário com as dúvidas dos alunos desencadeou uma intervenção em sala de aula, pois o estagiário chegou a realizar uma aula só para esclarecer dúvidas.

Na segunda descrição, quanto ao uso do computador, o estagiário realiza uma reflexão de nível também interpretativo, pois aponta que os alunos se sentem até mais à vontade na frente do computador do que em sala de aula, um dos fatores que pode ter interferido no aumento do interesse deles. Aqui há a sugestão de mais uma estratégia que pode auxiliar o professor a motivar seus alunos. Quanto a isso, Netto *et al.* (2009) afirmam que a interatividade é a abertura para uma maior comunicação, troca e participação. E, para que isso ocorra, é necessário que haja bom trânsito entre professor-aluno, retroalimentação sistemática, estímulo à participação, conhecimento e utilização das ferramentas de comunicação, como o computador, por exemplo.

A última descrição faz a relação conteúdo x cotidiano que, segundo o estagiário, desperta o interesse dos alunos. Para Freitas e Souza (2010) e Monsani *et al.* (2007), quando o professor trabalha o conteúdo, relacionando-o com o cotidiano do aluno, torna a aula mais interessante, chama a atenção do aluno para o conteúdo, além de diminuir a distância entre o conteúdo científico e a realidade do aluno, levando-o a participar ativamente do processo ensino-aprendizagem. Vale destacar, também, que o estagiário E5 após a descrição, realiza uma reflexão interpretativa, como pode ser observado a seguir:

Portanto, essa aula foi muito importante pra constatar que, não basta chegar à sala de aula, passar o conteúdo, vídeos, imagens e achar que deu uma boa aula. Mas

devemos nos colocar no lugar do aluno, pensar como tal, tentar estabelecer relações entre os conteúdos e o cotidiano, mostrar que esses conteúdos podem ser úteis para que essas informações não passem em branco, meramente como matérias a serem decoradas para se tirar boas notas em provas.

É notável essa reflexão, pois o estagiário percebe a necessidade de que os conteúdos tenham significado para o aluno, mais do que simplesmente decorar nomes complicados, como a Biologia aparentemente pode ser vista.

#### 4.5 AS ENTREVISTAS

A etapa da entrevista foi novamente tensa, pois foi muito difícil marcar uma data compatível com cada um dos estagiários, o que resultou no seguinte desencadeamento: como dois estagiários (E3 e E5) pareciam estar impossibilitados para a realização desta, optou-se por enviar o roteiro da entrevista por *e-mail*, para que eles respondessem como um questionário. Logo, retornaram o roteiro respondido, sem maiores problemas. Por isso os dados desta parte do trabalho, resultaram da aplicação de quatro entrevistas e dois questionários, os quais foram sistematizados em seis categorias, a saber: 1) dificuldades citadas como marcantes; 2) contribuições do grupo; 3) contribuições do diário; 4) contribuições para a atuação futura como professor; 5) limites do trabalho apontados pelos estagiários; 6) quanto a utilizar o diário após a graduação. As várias categorias indicam que a coleta de dados foi produtiva, apesar dos contratemplos. Sendo assim, foram discutidas de forma individual cada uma delas, juntamente com as subcategorias.

##### 4.5.1 Dificuldades citadas como marcantes

Durante a entrevista indagou-se os estagiários pedindo que apontassem se houve alguma dificuldade, considerada por eles como marcante durante o estágio e, também, se haviam realizado alguma intervenção, no sentido de superar o problema. Durante a análise procurou-se verificar se os estagiários, ao falar sobre o ocorrido, demonstravam a realização de reflexões e, estas, foram então submetidas a uma caracterização de nível, conforme também realizado na discussão dos dados referentes ao diário e ao grupo. Destaca-se, porém, que devido às dificuldades apresentadas serem as mesmas já discutidas com a literatura na

análise anterior, será realizada apenas uma análise geral, buscando comparar com o diário e o grupo e enfatizando mais as reflexões realizadas, quando forem além do nível descrição. Os dados referentes a isso podem ser verificados no quadro abaixo:

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Estagiário</b>	<b>Reflexão/ões realizadas</b>	<b>Nível da/s reflexão/ões</b>
1. Dificuldades citadas como marcantes	1. Conteúdo X Insegurança	E1 e E5	Discorrem sobre a dificuldade e como procederam para contorná-la.	Descrição
	2. Planejamento	E2	Quanto à necessidade de adequar aos alunos.	Descrição, Interpretação, Confronto e Reconstrução
		E6	Apresenta a dificuldade e o que fez.	Descrição
	3. Indisciplina	E3	Relaciona a melhora a sua adaptação à turma e a participação dos alunos.	Descrição e Interpretação
		E4	Questiona-se a respeito de sua prática.	Descrição, Interpretação, Confronto e Reconstrução
		E6	Quanto à necessidade de mudar de postura.	Descrição e Interpretação

**Quadro 9:** Dificuldades citadas como marcantes durante o estágio.

A subcategoria (1) conteúdo X insegurança foi apontada também no grupo e no diário pelo estagiário E1 e voltou a ser citada por ele na entrevista, inclusive como a mais marcante. Porém, o estagiário E5, que não a havia mencionado no diário, nem no grupo, cita-a na entrevista, o que evidencia que as dificuldades enfrentadas pelos estagiários são semelhantes, como pode ser observado nas falas a seguir:

E1: Eu tinha muita dificuldade com a matéria mesmo, que era genética, mas eu consegui superar e até me ajudou a entender a matéria de genética aqui na faculdade, me esclareceu muito, porque eu tinha que estudar para falar para eles, então eu entendi muito bem a genética. Um problema que eu vi que eu não consegui superar muito bem foi a insegurança na sala de aula, eu tinha medo de esquecer as coisas, de me confundir [...].

E5: Posso citar como dificuldade que enfrentei foi o domínio do conteúdo. Sempre ficava muito tenso antes do início da regência e com medo das perguntas que pudessem surgir. Mas me preparei bem antes das aulas, buscando não somente informações nos livros didáticos, mas também em outras fontes de pesquisa. Quando via que um conteúdo poderia gerar dúvidas ou até levar a outro conteúdo, me antecipava e procurava ir bem preparado. Mas em algumas vezes, houve perguntas que não soube responder. Nesses casos, pesquisava e levava na próxima aula a dúvida elucidada.

Na fala do estagiário E1, pode-se perceber que ele demonstra ter superado a dificuldade em entender o conteúdo, estudando-o. Mas aponta que a insegurança dentro da sala de aula não diminuiu, nessa situação, pode-se inferir que existe uma interferência da insegurança no conteúdo e vice-versa, pois, embora ele tenha falado que superou a dificuldade

com o conteúdo, talvez tenha somente o memorizado, por isso quando ia explicar, sentia tanta insegurança, conforme a sua fala: “eu tinha medo de esquecer as coisas, de me confundi”.

No caso do estagiário E5, a insegurança em relação ao conteúdo parece ter sido um problema apenas de início da regência, pois, ao descrever a situação, o estagiário demonstra ter contornado a dificuldade.

Nas duas falas são encontradas somente reflexões de nível descritivo, pois apenas descrevem as situações apresentadas.

A subcategoria (2): planejamento foi uma dificuldade citada em todos os momentos de coleta de dados. Embora no grupo fosse apontada apenas pelo estagiário E1, no diário foi mencionada pelos estagiários E1, E2 e E5, na entrevista foi citada novamente pelo estagiário E2 e, pela primeira vez, também pelo estagiário E6, conforme os relatos que seguem:

E2: O único problema pra mim foi à questão do tempo e o planejamento que você faz pra uma aula, é [...] A aula que eu planejava, por exemplo, se eu fosse dar um conteúdo: Ciclo de Krebs, eu planejava duas aulas pra terminar o ciclo de Krebs, só que não andava [...] O rendimento deles não era o que eu esperava, tinha muita coisa que eu não podia passar por cima porque a prioridade pra mim é que eles aprendam, não que eles decorem, então muitas vezes eu explicava tudo, parava e olhava tava todo mundo com um ponto de interrogação enorme no rosto, aí eu falava assim: Vocês não entenderam, né? Eu não consigo ir pra frente assim [...] Eu vi muitos professores no colégio fazendo isso, dava uma atividadezinha, há entrega amanhã, pronto. Isso pra mim não é aprendizado, então acho que isso não é lucro pra ninguém, isso é só a forma que o sistema funciona, e se você tiver seguindo, você acaba se aderindo a ele. [...] Com o tempo nas últimas aulas, eu conseguia o que eu planejava, eu conseguia trabalhar, porque daí eu vi que eu comecei a ser menos ambicioso quanto à quantidade de conteúdo pra trabalhar, eu comecei a ver que [...] Porque assim eu acho que primeiro eu pensava assim, eu consigo, eu entendo isso, isso e isso, então eu posso trabalhar, mas uma coisa é eu entender e outra coisa é eles entenderem o que eu estou explicando.

E6: Na verdade, tive sim, por exemplo, o tempo, o planejamento de aula, era uma coisa que eu planejava no papel e ia lá não dava certo o tempo, queria dar o conteúdo inteiro em 40 minutos e passava, aí eu simplesmente reduzi, comecei a planejar pra 30, mas foi algo que me preocupou isso daí, eu falava meu Deus eu não vou conseguir [...] Mas foi uma coisa assim que não seria problema planejar a aula em menos tempo, e prorrogar uma aula a mais em cada conteúdo por exemplo.

Na primeira fala, nota-se que o estagiário E2 percebeu que o seu planejamento não estava sendo cumprido por ele. Após descrever isso, o estagiário faz uma reflexão do nível interpretação, pois aponta um motivo para isso, que é os alunos não estarem entendendo o conteúdo e ele ter que voltar novamente a explicar. Após há uma reflexão do nível confronto, ou seja, o estagiário implicitamente está se questionando quanto às suas concepções e quanto à maneira tradicional que seria seguir o planejamento, sem considerar os alunos, algo que pode ser percebido no seguinte trecho: “Eu não consigo ir pra frente assim [...] Isso pra mim não é aprendizado, então acho que isso não é lucro pra ninguém, isso é só a forma que o

sistema funciona, e se você tiver seguindo, você acaba se aderindo a ele”. Em seguida, o estagiário afirma que deixou de ser tão “ambicioso” quanto ao conteúdo. Há, aqui, uma reflexão do nível reconstrução, pois o estagiário reflete quanto ao que pode ser feito e realiza uma intervenção, que foi mudar seu planejamento. Amaral *et al.* (1996) afirma que o nível reconstrução é quando o estagiário passa a ver que o ensino não é imutável, reconstrói seu conhecimento e altera sua prática.

Na fala do estagiário E6, a reflexão é apenas de nível descritivo, pois, mesmo alterando sua prática/realizando uma intervenção, ou seja, mudando seu planejamento, a fala remete a apenas um acontecimento dos fatos, não indicando os outros níveis de reflexão.

A indisciplina (subcategoria 3), por sua vez, foi a dificuldade mais citada, estando presente em todos os momentos e sempre apontada por mais de um estagiário. No grupo, foi mencionada por cinco estagiários (E1, E2, E4, E5 e E6), no diário pelos cinco que o fizeram (E1, E2, E3, E4 e E5) e na entrevista por três estagiários (E3, E4 e E6), como pode ser verificado nas falas abaixo:

E3: Durante as aulas melhorei minha paciência com os alunos, pois uma das turmas era muito difícil de se trabalhar, não estavam me aceitando como professora e no começo eu quis ‘bater de frente’ com eles, mas com o passar das aulas fui me adaptando a turma e melhorando minhas atividades para que houvesse uma maior participação dos alunos.

E4: Que eu lembro foi o comportamento mesmo, foi bem difícil assim pra mim, porque fala na teoria, quer dizer nem muito na teoria é abordado isso, você chega lá uma sala com 30 alunos, e sempre a minha aula uma aula era antes do intervalo e outra depois, então eles sempre estavam agitadinhos, principalmente depois do intervalo, eles brigavam bastante, um dia teve uma briga eu não sabia como eu reagia naquela briga, eu não sabia se eu mandava pra coordenação ou não, o que eu fazia, porque eu não sabia se era tão sério ao ponto de eu levar para a coordenação os dois meninos, aí sorte que a professora da turma estava e daí ela deu um jeito, só que assim o comportamento, a conversa, nossa [...] Era tanta conversa, eu tentava chamar a atenção deles de diferentes jeitos, levava vídeos do *You Tube*, levava visuais, até um dia na penúltima aula eu grudei cartazinhos assim, do ciclo da reprodução das algas e daí eles acharam o máximo quando eu fiz aquilo, daí eu vi que eles prestaram atenção. Uma vez quando eu fiz a experiência também eles prestaram atenção, então tinha que chamar muito a atenção deles, se não eles já dispersavam, conversavam, então eu senti muita dificuldade e na teoria você não aprende como chamar a atenção, o que você pode fazer, o que você não pode fazer [...] Que nem aquela briga eles não chegaram a se bater nada, mas só verbalmente, então eu não sabia o que eu fazia ou não, se eu ‘xingava’ ou se eu mandava direto pra coordenação, então acho que na formação inicial ficou meio [...] porque eu senti muita dificuldade na hora que eu enfrentei aquele momento, porque eu não tive isso na teoria, como eu poderia lidar com esse comportamento. Essa foi sim a maior dificuldade, foi o comportamento deles.

E6: Outra coisa, no começo o pessoal meio que não respeitava, eu era muito gente boa, então foi algo que eu mudei também, mudei um pouquinho a postura e acabou que no final eles estavam respeitando, deu certo.

Nas falas dos estagiários E3 e E6 há uma reflexão de nível descritivo e interpretativo, pois descrevem e procuram interpretar o porquê da indisciplina. Sendo que, para o estagiário E3 faltava adaptação e melhora nas atividades. O estagiário E6, por sua vez, destaca que faltava uma mudança de postura. Após, os dois estagiários afirmam terem resolvido o problema.

No caso do estagiário E4, percebe-se também na fala esses dois níveis de reflexão, pois ele descreve e interpreta, afirmando que faltava chamar a atenção dos alunos. Vale destacar a crítica que o estagiário faz a sua formação inicial, pois, segundo ele, faltou a discussão de como lidar com a indisciplina. Nesse sentido, é necessário acrescentar que a formação inicial não consegue dar conta de tudo o que um professor precisa saber, mesmo porque os assuntos sempre são estudados de maneira mais geral e cabe ao professor, quando em exercício, fazer as adaptações necessárias. No entanto, no caso deste estagiário, ele afirma em certo momento que não teve isso na teoria, o que é preocupante, pois, um assunto tão presente na prática dos estagiários, conforme demonstram os dados já apresentados, não pode ficar sem ser discutido pelo menos, de forma pontual na graduação.

Ainda em relação ao estagiário E4, durante a entrevista, ficou evidente que ele realizou reflexões também do nível confronto e interpretação, como pode ser observado nas seguintes falas:

[...] comecei a perceber mais, o jeito que eu abordo as coisas, o que eu vejo, quer dizer antes eu não olhava eu como professora, eu só olhava os defeitos deles, não queria saber dos meus, os meus eu escondia, eu queria saber do deles, do deles. [...] Uma coisa que eu aprendi muito foi que eu criticava muito eles e não olhava eu, o meu jeito.

Mas com certeza acho que a gente tem que refletir, no nosso jeito, de como que a gente está dando aula, se foi um agravante meu, ou mesmo numa briga, né? Eles não entenderem, não ficar atentos, como que eu estou dando a minha aula, né? Será que é eu que estou pisando fora, ou eles que estão desinteressados? Então isso ajuda muito a gente refletir, que nem tem a reflexão que abordava naquele texto, né? Então às vezes passava batido, eu falava há aqueles alunos não queriam nada com nada hoje, e aí no outro dia: há esses alunos não queriam nada com nada, aí depois você fica pensando será que é eles que não queriam nada com nada, ou era minha aula que não tinha nada com nada? Você acaba pensando na tua aula, o que você está fazendo, deve ter alguma coisa de errado que você está fazendo que eles não estão querendo prestar atenção, aí você não pensa mais só no aluno, na atitude dele, começa a pensar nas suas também. Acho que isso mudou que eu comecei no finalzinho, pena que foi no final, a pensar como eu estava lidando.

As reflexões do nível confronto podem ser observadas no questionamento que o estagiário faz de sua concepção de que os alunos são culpados. As reflexões do nível reconstrução podem ser percebidas na nova maneira de olhar para os alunos, o que fica evidente na penúltima frase: “[...] deve ter alguma coisa de errado que você está fazendo que

eles não estão querendo prestar atenção, aí você não pensa mais só no aluno, na atitude dele, começa a pensar nas suas também”. Aqui se pode inferir que o estagiário detectou um obstáculo interno seu, a concepção de que o problema indisciplina era culpa dos alunos e o superou, realizando intervenções em sua prática, como a realização de atividades diferenciadas. Segundo Porlán e Martín (1997), ao começar o questionamento das concepções implícitas, é possível ocorrer um nível maior de análise dos problemas, determinando causas, origens e consequências, o que consiste no início de um processo de reflexão-investigação sobre a prática. Porque, a partir disto, o professor deixa de situar os problemas educativos apenas em obstáculos externos e passa a pensar também nos internos, que foi o que aconteceu com esse estagiário.

Além das dificuldades também foram investigadas quais as contribuições que o trabalho proporcionou aos estagiários e estas foram divididas em três categorias que estão presentes no quadro abaixo:

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Estagiário/s</b>
2. Contribuições do grupo	1. Visualização de problemas comuns / Possibilidade de compartilhar experiências	E1, E2, E3 e E5
	2. Proporcionar reflexão	E3 e E6
	3. Receber auxílio dos colegas	E4
3. Contribuições do diário	1. Revisitar a prática	E1
	2. Proporcionar reflexão	E2, E4 e E5
	3. Ver a própria evolução	E2
4. Contribuições para a atuação futura como professor	1. Percepção de que a atividade docente não precisa ser isolada	E4
	2. Percepção de que a atividade docente requer preparo	E5
	3. Ser um profissional melhor	E5

**Quadro 10:** Apontamentos dos estagiários referentes às contribuições das atividades realizadas.

#### **4.5.2 Contribuições do grupo**

As discussões em grupo foram momentos muito ricos, segundo os estagiários, proporcionando várias contribuições, como, a visualização de problemas comuns e a possibilidade de compartilhar experiências (subcategoria 1), o que pode ser observado nas seguintes falas:

E1: E outra coisa que o grupo pode ter ajudado é [...] Foi a questão da bagunça que em toda aula a gente vê e que não é tão assombroso assim. [...] Nas reuniões o bom é que a gente compartilha bastantes momentos [...] o grupo me ajudou a dividir experiências, e ver que acontece com todo mundo, com todo professor.

E1: É, mas na deles também acontece e eles enfrentam o mesmo problema de se preocupar se o aluno vai aprender ou não, de buscar outras coisas [...] e acho que as reuniões no grupo elas são parecidas com uma conversa informal com professores, então isso eu vou ter a vida toda.

E2: [...] mas as nossas discussões era legal porque dava pra ver os pontos de vista diferentes. [...] Eu aprendi conversando aqui e com a prática, eu vi que é um problema que ocorre com todo mundo, que a gente não pode dá muita moleza pra o aluno [...].

E3: Sim, pois com as minhas experiências e as dos meus colegas, percebi que todos temos dificuldades, uns com mais e outros com menos [...].

E5: Com o grupo, as discussões foram ainda mais ricas que o diário. Ver meus colegas em situações similares, pude ver alternativas de resolução do problema. [...] Até eventos que não presenciei pude testemunhar os depoimentos de pessoas que já vivenciaram situações e já estar mais ou menos preparado para o que poderá vir.

Segundo Perrenoud (2002), os acadêmicos quando na condição de estagiário, vivenciam muito estresse, angústia e medos, não têm muita segurança na administração de suas tarefas, o que gera cansaço, desequilíbrio e tensão; podem também se sentir sozinhos, distante do grupo de profissionais que está na escola e até mesmo da professora que cedeu sua turma. Diante desses apontamentos e das falas acima, pode-se inferir que o grupo contribuiu para diminuir essas sensações, pois, quando compartilhavam suas experiências e percebiam que os problemas são comuns, isso possivelmente diminuía o estresse, a angústia e a insegurança dos indivíduos, além de não se sentirem mais tão sozinhos. Carvalho e Gil Pérez (1995) afirmam que o trabalho docente, assim como o dos cientistas, não deve ser uma tarefa isolada; mas sim, coletiva em todo o processo de ensino/aprendizagem, desde a preparação das aulas até a avaliação. Nesse sentido, pode-se inferir que os estagiários conseguiram compreender que as discussões em grupo trouxeram contribuições para sua prática, indicando que houve momentos de reflexão coletiva, que culminaram em aprendizado.

Outra contribuição do grupo apontada pelos estagiários foi a de proporcionar reflexão (subcategoria 2), conforme falas a seguir:

E6: Contribuiu sim porque foram exatamente sobre as primeiras dificuldades que eu tive, caiu junto, falar a verdade até em relação à anterior eu refleti, eu passei a refletir mais sobre os pontos que chamavam a atenção.

E3: [...] a partir disso consegui refletir sobre as minhas atitudes e ações em sala de aula e tentei melhorar e diversificá-las para que ficassem mais proveitosas e que os alunos tivessem realmente interesse em aprender nas minhas aulas.

Essas falas indicam que o grupo incentivou os estagiários a refletirem sobre sua prática. No caso do estagiário E3, ele afirma que realizou até uma intervenção, que foi diversificar suas aulas, após refletir sobre suas atitudes. Para Pimenta (2002), quando há reflexão coletiva, os professores podem se apoiar e se estimular mutuamente, além de trocar ideias, encontrar novas formas de intervenção em sala de aula e a escola pode se transformar em comunidade de aprendizagem. Ressalta-se, então, que isso aconteceu tanto nesta subcategoria, quanto na anterior, pois o estágio sendo conduzido dessa forma, ou seja, com discussões ao longo dele, foi um momento de aprendizagem porque, segundo a mesma autora, a prática também é um momento de construção de conhecimento.

O estagiário E4, ainda apontou como contribuição do grupo: receber auxílio dos colegas (subcategoria 3), como pode ser observado na fala abaixo:

E4: Mas com certeza quando a gente vinha aqui no grupo, a gente falava, colocava a nossa opinião aqui no grupo, como é que tinha sido nossa aula, aí os outros já te ajudavam também, há eu fiz isso na minha aula, há eu fiz assim, então depois nas outras aulas, eu tentava aplicar o que os meus colegas também tinham falado.

Isso também corrobora a afirmação de Pimenta (2002) já mencionada, pois o estagiário menciona o apoio dos colegas e a percepção de novas formas de intervenção em sala de aula, indicando que houve uma reflexão coletiva.

#### **4.5.3 Contribuições do diário**

Nesta categoria procurou-se destacar quais as contribuições proporcionadas pela utilização do diário que, segundo os estagiários, foram: proporcionar reflexão (subcategoria 1) e ver a própria evolução (subcategoria 2). A subcategoria (1) pode ser verificada nas seguintes falas:

E1: Assim, o diário ele foi excelente, não deu nenhum trabalho pra eu fazer, porque eu gostava de fazer o diário. Então acabava a aula, eu ia fazendo o diário, assim que eu saía da aula, eu já fazia. E pra mim, foi muito bom fazer esse diário, porque você vai vendo todos os momentos da aula, o que você fez, como você expõe as coisas [...] E as dúvidas que vão surgindo, o comportamento [...] Isso acho que ajudou muito, o diário [...] Na formação ajudou mais nas reflexões mesmo o diário, em como que estava sendo a minha prática docente [...] Mas o diário ele é uma maneira de você organizar as ideias, de você parar pra pensar mesmo.

E2: Eu acho que contribui, porque tem a questão da reflexão, que eu percebi que ao longo das minhas aulas, quando eu saía e escrevia, eu conseguia pegar todos os pontos principais que teve na aula. Teve até uma aula que eu dei que a professora supervisora foi assistir que ela me elogiou demais, foi muito boa, uma aula de fotossíntese que eu dei, foi muito boa mesmo minha aula, daí na aula seguinte era

cadeia respiratória, e eu fui todo empolgado, e a aula não foi boa, porque os alunos tinham prova de matemática na aula seguinte, e ninguém tava interessado em aprender nada, queriam estudar, tava todo mundo mal em matemática, tava eu explicando e só dava aluno fazendo conta, eu mandei guardar umas duas, três vezes, mas daí ou eu acabava com a aula, ou eu fazia um perrengue ali, rodava a baiana, ou eu deixava, então eu acabei que deixando. Mas eu saí e acabei anotando, olha a aula de hoje eu segui exatamente a mesma metodologia, e eu aprendi uma lição com isso, a mesma abordagem que eu tinha seguido na aula passada, que tinha sido maravilhosa, só que pra ver como que uma boa aula, como que um bom ensino depende de muitas variáveis, e não só do professor. Por que como que os alunos estavam preocupados com problemas deles e a minha aula que exige participação, acabou virando uma palestra e pra mim é muito chato uma aula palestra. Quando eu estou falando e ninguém responde, eu me canso, então isso foi uma coisa que daí, quando eu anotei no diário, eu escrevi no caderno, eu pensei e até fiz essa anotação, que a aula depende de mais variáveis não só da forma que o professor trabalha, como a gente pensa assim no começo.

E4: E quando eu comecei a escrever o diário, aí no final eu tentava fazer uma reflexão assim: O que eu podia ter feito? Por que eu fiz isso e não aquilo? É interessante você fazer essa relação.

E5: Com certeza contribuíram. O diário me fez refletir muito sobre minha atuação em sala. O modo como me comportei e como lecionei. [...] Na realidade, profissionalmente, o diário foi excelente e nos fez ver outro lado nosso que nem nós mesmos conhecíamos.

Nas falas dos estagiários E1, E2 e E4, pode-se inferir que houve o que Schön chama de “reflexão sobre a ação”, ou seja, remete ao que Pinto e Vianna (2005) descrevem como um olhar retrospectivo da ação, ou seja, sobre o que aconteceu, o que foi observado, que significados se poderão atribuir. Também na fala do estagiário E1: “[...] você parar pra pensar mesmo”, é possível inferir que o diário possibilitou ao estagiário passar a refletir sobre sua prática, não mais de uma maneira espontânea, mas da forma proposta por Schön, que é procurar refletir de modo consciente (PIMENTA, 2002). Na fala do estagiário E2, é perceptível o rompimento de um obstáculo interno, ou seja, a concepção de que uma “boa” aula depende apenas da forma como o professor trabalha; e a construção de uma nova concepção, de que um “bom” ensino depende de muitas variáveis. Bejarano e Carvalho (2003) afirmam que a reflexão, por meio do diário, pode auxiliar o professor a refletir sobre a hipótese de que os fatores que interferem na prática são multicausais, pois o ensino é complexo, que foi o que aconteceu com esse estagiário. Ainda na fala do estagiário E4: “[...] eu tentava fazer uma reflexão assim: O que eu podia ter feito? Por que eu fiz isso e não aquilo?”, observa-se o que Alarcão (1996) chama de postura de questionamento e espírito de investigação, que é imprescindível para que ocorra reflexão.

A última fala do estagiário E5 indica que o diário é um instrumento que permite a quem o faz conhecer a si, como pode ser verificado na frase: “[...] ver outro lado nosso que nem nós mesmos conhecíamos”. Isso também pode contribuir para que o professor não coloque a culpa dos problemas sempre em fatores externos.

A subcategoria (2): ver a própria evolução, foi identificada na seguinte fala do estagiário E2:

E2: Mas acho que no estágio um, principalmente, seria muito interessante na minha opinião a parte da reflexão porque é a primeira vivência, é o primeiro contato, é a primeira experiência do acadêmico sendo docente. O primeiro dia que eu assumi a turma [...] Acho que ele tendo aquilo ali, no final na décima oitava aula, ele olha, puxa [...] Mas olha a visão que eu tinha na primeira aula, foi horrível, foi chato, não me respeitaram, me chamaram de moleque e daí agora ele tá ali, dominando a turma, ele vê essa evolução daí ele acaba [...] Muita gente saí do curso dizendo que não quer ser professor, porque achou o estágio horrível, só que eu acho que são pessoas que nem perceberam que eles evoluíram, porque todo mundo que eu pergunto fala que achou horrível, mas todo mundo ficou com saudades dos alunos, porque acabou envolvendo alguma coisa junto, naquelas 20 horas, algo partiu daquele primeiro dia chato e melhorou em 20 horas, isso é bom pra você pensar que ele olhando, ele refletindo, eles vai falar puxa eu achei ruim, mas melhorou de lá pra cá, imagina se eu pego uma turma e fico um ano inteiro, quem sabe a melhora que eu consigo causar? Acho que não tem ninguém, que não vá ficar orgulhoso de ter causado uma melhora numa turma, ajudando o aluno a encontrar interesse no processo ensino aprendizagem. Então eu acho que nesse aspecto teria que ser obrigatório o diário.

Nessa fala o estagiário aponta o diário como um instrumento que deveria ser obrigatório no estágio, pois, segundo ele, os acadêmicos poderiam ver a evolução que tiveram ao longo do estágio, deixando de afirmar que foi horrível e, também, poderiam sair do curso com mais vontade de ser professor. Aqui, o diário foi apontado como um instrumento que pode fazer que o estágio não seja o que Paniz (2007) afirma sobre ele, que, para muitos, pode ser um processo muito cansativo e frustrante. Claro que, seria uma ideia um tanto utópica, achar que somente o diário solucionaria a frustração que muitos acadêmicos apresentam após o estágio, mas por ser um instrumento que possibilita a reflexão, ele pode colaborar para que esse período da formação seja menos desanimador em relação à profissão docente.

#### **4.5.4 Contribuições para a atuação futura como professor**

Esse foi um apontamento muito importante que os estagiários fizeram, embora só detectado pelo estagiário E4 e E5, revelou que as atividades possibilitaram aos estagiários construir novas percepções em relação à atividade docente, por exemplo, na subcategoria (1) percepção de que a atividade docente não precisa ser isolada, e na subcategoria (2) percepção de que a atividade docente requer preparo, como pode ser observado, respectivamente, nas falas abaixo:

E4: Então agora com certeza, e acho também que o contato com os professores da área, não só da minha área, mas do que eu vou ser dentro da escola, então vai ajudar

acho que muito também, que nem a gente sempre contava as histórias que aconteciam com a gente no grupo, relatava, então acho que se a gente começar a dar aula, intervalo alguma coisa assim, ou ter aquele momento que a gente pode estar conversando, vai ser bom, vai ser melhor. Porque quando a gente é estagiário, você não tem opinião em nada ali de dentro da escola, você está ali e só se acontecer um problema muito maior que daí vai cair na mão da direção, da coordenação, mas se não ali você ficava quieto, ninguém sabia o que se passava dentro da sua aula, só a professora da turma, que nem sempre assistia às aulas também. Então eu acho que quando você é realmente lá o professor, que eu vou estar lá, com certeza vou procurar conversar com outros profissionais, amigos e tentar ver o que eu posso melhorar na minha aula, tentar refletir mais [...].

E5: Percebi que para ser professor, a pessoa deve ser muito profissional e estar muito bem preparada para o que der e vier, seja na explanação do conteúdo, ou para estabelecer a disciplina em sala.

Na fala do estagiário E4, percebe-se que ele viu a importância de que existisse mais diálogo entre os professores e entre os profissionais da escola. Nesse sentido Carvalho e Gil Pérez (1995), assim como Pimenta e Lima (2004), afirmam que o trabalho docente não deve ser uma tarefa isolada, pois não é um assunto individual do professor. Ainda, nesta mesma fala, nota-se o desabafo do estagiário ao afirmar que se sentia isolado dentro da escola, isso para Perrenoud (2002), é comum acontecer com os estagiários, ou seja, sentirem-se sozinhos, distante do grupo de profissionais que está na escola e até mesmo da professora que cedeu sua turma. Para Arnoni (2003), isso acontece porque falta um projeto comum que integre a Universidade e a Escola, como instituições formadoras, no qual ambas estejam comprometidas com a formação do estagiário e do professor da turma, nesse caso referindo-se à formação continuada, o que também pode acontecer durante o estágio pela própria troca de experiências.

A fala do estagiário E5, por sua vez, aponta a construção da percepção de que a atividade docente requer preparo, diante disso, pode-se inferir que houve o rompimento da concepção de que ensinar é fácil, mencionada por Carvalho e Gil-Pérez (1995), como uma concepção que deve ser rompida, pois é uma das visões simplistas sobre o ensino de Ciências e constitui uma necessidade formativa proporcionar ao futuro professor passar por esse processo.

Outra contribuição para a atuação futura, e também apontada pelo estagiário E5, está presente na fala abaixo, referente à subcategoria (3) ser um profissional melhor:

Percebo que hoje, após toda essa atividade de estágio e acompanhamento dele, serei um profissional muito melhor, não ficando somente na teoria que nos foi passada em sala de aula de como ser um bom professor, mas colocamos em prática esses ensinamentos e os discutimos com demais colegas na mesma situação. Acredito que os alunos de Ciências Biológicas que tiverem esse acompanhamento terão grandes chances de serem ótimos profissionais no futuro. Agora só falta o maior desafio, pegar uma turma pra valer.

Essa afirmação demonstra a importância deste trabalho durante o estágio, pois, segundo o estagiário, possibilitou a ele ser um profissional melhor. No entanto, cabe aqui um adendo, pois, quando o estagiário afirma: “[...] não ficando somente na teoria que nos foi passada em sala de aula de como ser um bom professor, mas colocamos em prática esses ensinamentos [...]”, há nesta frase a presença de uma visão tecnicista de ensino, ou seja, que a prática é apenas uma aplicação da teoria. Evidenciando que, embora participando das discussões e discutindo elementos da prática, o estagiário não vê esta como um momento também de construção de conhecimento, algo que poderia ter sido trabalhado na formação inicial, para que essa visão já tivesse sido rompida, antes do início do estágio.

#### 4.5.5 Limites do trabalho apontados pelos estagiários

Essa questão foi introduzida na entrevista, para que fosse possível entender o porquê de alguns problemas vivenciados durante o trabalho, (por exemplo, muitas faltas nas reuniões, dificuldade extrema para marcar os encontros e a maioria não trazer o diário durante as discussões), pela verificação dos limites apontados pelos próprios estagiários, os quais estão apresentados no quadro abaixo:

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Estagiário/s</b>
5. Limites do trabalho apontados pelos estagiários	1. Falta de compromisso dos colegas	E1, E3 e E4
	2. Falta de tempo pra vir às reuniões	E2, E5 e E6
	3. Poucos encontros	E1 e E4
	4. Falta de um objetivo maior na discussão	E1
	5. Falta de um roteiro para o diário	
	6. Fazer o diário	E5

**Quadro 11:** Limites do trabalho apontados pelos estagiários.

É interessante olhar para os limites apontados, pois, como era a intenção, esclarecem alguns problemas vivenciados durante o trabalho, por exemplo, a questão das faltas nas reuniões, ficou esclarecida na subcategoria (1): falta de compromisso dos colegas; e na (2): falta de tempo para vir às reuniões. Claro que a subcategoria (1) foi apontada pelos colegas que procuravam comparecer às reuniões e a (2) pelos estagiários mais faltosos, como se verifica, respectivamente, nas três primeiras e três últimas falas abaixo:

E1: [...] ficou difícil pela faltas, dificuldade de marcar encontro, acho que pra esclarecer e colocar a importância de estar trabalhando, porque muita gente não deu importância, porque tem que fazer, tem que parar para pensar e nunca é bom parar e pensar em seus erros dá trabalho.

E3: Houveram sim, porque alguns dos colegas não levaram tão a sério o trabalho que estava sendo realizado, dificultando o objetivo dos encontros.

E4: Foi bem difícil, quer dizer encontros a gente teve, mas quase ninguém aparecia, um não podia ir, o outro tinha aula então eu senti falta ali [...].

E2: O único ponto negativo é quando eu não tinha tempo de vir na reunião pra participar de alguma discussão [...] Então eu acho que negativo, só se for o caso de que pegou a gente no último ano, assim se fosse com o pessoal do quarto ano, só que daí é o primeiro estágio, mas não tem monografia 'pra encher o saco', aí talvez eles teriam mais tempo e eles poderiam ter se dedicado mais. Mas negativo é só mesmo porque quinto ano é corda no pescoço, é as últimas DP<sup>10</sup> [...] Mas só por isso.

E5: Apesar da falta de tempo para fazermos as reuniões, achei que foi bem interessante as reflexões que fizemos.

E6: O meu problema mesmo foi tempo, sabe? Foi o único problema que eu tive, porque nesse ano eu assumi mais coisas do que eu poderia. Por isso que no começo eu já falei pra você eu vou tentar fazer o que eu puder, não posso me comprometer tanto; porque eu já tava sentindo na pele e a situação ainda piorou depois, mas eu acho que foi tempo só.

Nessas falas fica evidente que os estagiários que compareciam às reuniões perceberam que os colegas faltosos não viram a importância que tinha o trabalho para a sua formação, porém, isso também demanda tempo e mais leituras, o que não foi possível pela própria dificuldade de marcar os encontros. Quanto aos estagiários faltosos, eles se justificaram alegando que no último ano, há muitos compromissos e não vieram por falta de tempo. Justamente pela dificuldade de marcar encontros, foram realizados poucos, o que dificultou a introdução de mais leituras, isso inclusive foi apontado pelos estagiários, como pode ser verificado nas falas abaixo referentes à subcategoria (3): poucos encontros:

E4: [...] eu acho que poderia ter dado um pouco mais de teoria pra gente, pra gente refletir mais, mas eu sei que não teve tanto tempo assim, pra gente discutir, sempre alguém não podia, ou vários não podiam, e não adiantava fazer também só pra um ou dois do grupo. Então acho que poderia ter insistido mais nessa parte, claro né, com a colaboração dos outros. [...] só que uma coisa que eu acho que faltou foi mais encontros, porque mais teoria pra gente ver melhor, abordar mais a questão da reflexão do professor.

E1: Mas eu achei bom, falei nossa é uma coisa boa, porque a gente vai pensar no que a gente tá fazendo, então acho mais isso assim, um texto pra esclarecer melhor sobre diário. [...] ficou difícil pela faltas, dificuldade de marcar encontro, acho que pra esclarecer e colocar a importância de estar trabalhando [...].

---

<sup>10</sup> O estagiário se refere às disciplinas em que reprovou nos anos anteriores e necessita cursar novamente para ser aprovado.

Outros limites apontados, nesse caso apenas pelo estagiário E1, foram: a falta de um objetivo maior na discussão (subcategoria 4), e a falta de um roteiro para o diário (subcategoria 5), que podem ser verificados na fala abaixo:

É mais a questão da reclamação, deles não ser mais objetivos, foca mais em mudar alguma coisa, não ficar na mesmice de ficar reclamando, isso a gente faz todo dia. E do diário uma coisa que eu ficava meio assim, é que eu não conseguia, assim enquanto eu estava escrevendo me dava uma ansiedade de escrever tudo, e eu não lembrava de tudo, daí acabou ficando coisas que eu não coloquei bastante interessante, e foi uma limitação até por não ter assim, é que eu não sei se existe, um roteiro. Aconteceram como, umas perguntas pra você ir respondendo, talvez se tivesse um roteiro, eu acho que a gente colocaria melhor as informações [...].

Aqui ficou evidente que foi mais um limite do próprio estagiário, que parece preferir que tudo seja mais objetivo, não percebendo que o objetivo maior era a reflexão, e, portanto não importava que o diário e as discussões fossem livres. Porém, quanto ao diário, cabe ressaltar que foi proposto aos estagiários que fizessem uso das perguntas pedagógicas, o que poderia ajudá-los, quanto ao que refletir, mas nem mesmo esse estagiário que sentiu a necessidade, lembrou-se de utilizar as questões.

Houve ainda um limite apontado pelo estagiário E5, quanto a fazer o diário (subcategoria 6), que pode ser observado na seguinte fala:

O único ponto negativo foi à preguiça de fazê-lo, hehe, porém, necessitávamos fazer de qualquer maneira para o relatório de estágio [...].

Cabe inferir aqui que, conforme afirma Chaves (2002), os acadêmicos sentem dificuldades para começar a fazer o diário, mesmo porque não estão acostumados a isso. E embora, esse limite tenha sido apontado por apenas esse estagiário, pode ser que todos os quatro que não o traziam à reunião tenham vivenciado isso, pois o fato de não o trazerem pode ter sido porque não haviam começado a fazê-lo, deixando para última hora. Como o próprio estagiário E5 afirmou:

Acredito que o motivo pelo qual não levava, ou ainda, porque nós não levávamos foi porque deixamos pra fazer depois das aulas. Até eu ir me acostumando com a ideia de sempre escrever após lecionar, demorou um pouco, e acabava deixando pra fazê-lo ao final da regência. Mas nas últimas aulas já fui escrevendo em maior sincronia as regências com o diário. Portanto, o motivo acredito ter sido falta de compreensão necessária da importância de se ter um diário e sempre atualizá-lo imediatamente após as aulas e um pouco de preguiça né, hehe!!

Nesta fala, há o destaque para a compreensão da importância de fazer o diário logo após a aula ministrada, o que poderia ser percebido mais rápido, talvez, se tivesse mais leituras. Também cabe aqui ressaltar que os estagiários realizaram a etapa da regência em diferentes momentos, por isso, enquanto uns já estavam lecionando os outros ainda não

havia começado e isso dificultou o andamento das atividades, pois o objetivo da pesquisa visava que todos os estagiários estivessem na etapa da regência. O que não foi possível, porque a dinâmica da Universidade permite que, os acadêmicos juntamente com o professor supervisor, escolham o período que querem realizar o estágio, desde que seja dentro do ano letivo.

#### 4.5.6 Quanto a utilizar o diário após a graduação

A fim de verificar se os estagiários percebem a importância desse processo reflexivo para toda sua vida de professor, eles foram indagados quanto a utilizar o diário depois de formados, suas respostas foram sistematizadas no quadro abaixo:

<b>Categoria</b>	<b>Utilizaria (Sim/Não)</b>	<b>Estagiário</b>	<b>Justificativa</b>
6. Quanto a utilizar o diário após a graduação	Sim	E1	Se fosse adaptado e tivesse um objetivo
	Sim	E3	Porque possibilita um progresso para o professor
	Sim	E5	Não justifica
	Depende	E4	Do tempo disponível
	Não	E2	Por ter pouco tempo livre
	Não	E6	Vê como um instrumento para o estágio

**Quadro 12:** Opinião dos estagiários quanto à utilização do diário após a graduação.

No quadro acima, pode se perceber que três estagiários (E1, E3 e E5) afirmam que utilizarão o diário após a graduação, ou seja, depois de formados quando estiverem atuando como professores. Quanto à justificativa, o estagiário E5 não apresentou, o estagiário E3 ressaltou a importância do diário para que o próprio professor perceba o seu progresso em sala de aula e o estagiário E1, afirmou que sim, mas vê a necessidade de que o diário seja adaptado, como pode ser verificado, respectivamente, nas falas abaixo:

E5: Acredito que a partir do momento que começar a dar aulas, irei recorrer a este método.

E3: Acredito que usaria sim, pois ele facilita para um progresso do professor, pois ele pode ver o que está acontecendo e buscar melhorar sempre, diversificando suas aulas, mudando atitudes dentro de sala de aula.

E1: Ele é possível, se não tivesse aquele textão todo que a gente escreve, se fosse mais pontual, seria muito possível fazer, porque daí no final da aula, você colocar assuntos que foram abordados, problemas que foram encontrados, barreira até pessoal mesmo, e mais pontual assim acho que seria viável, até porque no dia a dia,

até no PIBID antes a gente tinha que fazer um tipo de diário, de como foi as aulas, bem no começo, e era bom, só que agora a gente não faz mais, porque não é pedido, a gente não faz, mas é por desleixo. Então isso é um problema, né? Mas eu acho que se tiver umas avaliações, uma análise [...].

Quanto à afirmação do estagiário E3, que fala em progresso do professor, Porlán e Martín (1997) afirmam que o diário proporciona ao professor investigar sua prática. Zabalza (1994) afirma que o diário permite, a quem o faz, autoexplorar a sua atuação profissional, autoproporcionar-se *feedback* e estímulos de melhoria. O que foi percebido pelo estagiário, pois fala em “[...] ver o que está acontecendo e buscar melhorar sempre”.

Já o estagiário E1, parece não ter percebido a importância do diário como um instrumento de reflexão para o próprio professor, pois afirma que fez só quando foi pedido e, embora reconheça que isso é um problema, afirma que faria o diário se tivesse uma análise, uma avaliação deste. Nesse sentido, cabe ressaltar que avaliações periódicas do diário pelos professores, seriam ótimas, no entanto, se elas não existirem, isso não diminui a importância do diário para quem o faz. Ainda, quanto ao estagiário E1, ele afirma que, para utilizar o diário, ele teria que ser adaptado, o que não é um problema, pois essa possibilidade existe e deve ser colocada em prática, para que o diário seja utilizado em diferentes contextos. Segundo Zabalza (2004), o diário pode variar dependendo do conteúdo registrado, da periodicidade em que é escrito e da finalidade para a qual está sendo produzido.

Quanto ao estagiário E4, o qual afirmou que a utilização do diário dependerá do tempo que tiver disponível, isso pode ser observado na seguinte fala:

Eu vejo ele como um instrumento, só que eu não sei se eu vou aplicar ele, porque depende quantas turmas eu tiver, porque eu entendo a dificuldade dos professores, cinco aulas de manhã, cinco de tarde, cinco de noite, não tem tempo, tem só o final de semana, aí como é que vai lembrar de tudo? Mas se eu tiver a oportunidade eu vou aplicar, porque é bom, porque você começa a refletir sobre a sua atuação, né? Afinal de contas você ver há eu podia ter feito isso, podia ter feito dessa forma, aí ia fazer diferente, então você começa a ver a tua aula ali no diário, aí puxa eu podia ter feito diferente, não precisava ter feito desse jeito, então eu acho que é um bom instrumento, só que não sei se eu vou [...] Depende de quantas aulas eu tiver, porque não sei se eu vou ter tempo de fazer.

Na fala do estagiário, nota-se que ele entendeu a finalidade do diário como um instrumento de reflexão, porém afirma que a utilização deste, futuramente, fica condicionada ao tempo disponível. Nesse sentido, vale mencionar aqui que o professor não trabalha só enquanto ministra suas aulas, por isso há necessidade de discutir a ampliação da carga horária disponível para hora-atividade, que é o momento no qual o professor pode além de preparar suas aulas, corrigir trabalhos e provas, refletir sobre sua prática e a aprendizagem de seus alunos, para o que o diário seria muito útil.

A questão do tempo volta a ser enfatizada pelo estagiário E2, o qual afirma que não utilizaria o diário, justamente por isso, conforme fala abaixo:

Então eu acho que o diário, nós tínhamos um tempo, um bom tempo, a gente dava uma aula, duas, aí a gente podia sair [...] Pra uma turma só, né? Mas pra quem tem mais aulas fica mais difícil. Então não vai cabe pra ele no final de toda aula fazer o diário, acho que pra quem está trabalhando mesmo que tem 40 horas, fica bem mais complicado. Mas assim quando acontecer alguma coisa importante com alguma turma, algo que queira [...] Uma grande evolução da turma, de algum aluno ou algum fato que chame a atenção tanto positivo, como negativo, acho que cabe a ele anotar.

Mesmo o estagiário afirmando que não caberia ao professor atuante fazer o diário, pode-se perceber que ele observa a necessidade de anotar acontecimentos importantes que ocorram dentro de sala de aula, para possivelmente refletir depois sobre isso, o que permite inferir que se tivesse tempo, talvez ele fizesse o diário. O estagiário E6, também afirmou que não utilizaria o diário e deixa evidente em sua fala que o diário é um instrumento para o estágio, como pode ser observado a seguir:

E6: Eu não vou utilizar até porque eu não construí um diário, mas eu acho bastante cabível a ideia, eu acho que é útil pra quem tá começando agora, por exemplo no estágio, desde o começo anotar suas dificuldades, até porque esse diário não é um negócio que precisa ser pessoal dele, não é um diário igual a ideia de diário, ele pode pegar aquilo lá e dá para um professor mais experiente porque ali estão os problemas, as dificuldades dele.

É compreensível que este estagiário demonstre que não utilizaria o diário, enfaticamente, pois ele não o fez, e apresenta uma percepção de diário um pouco distorcida, pois o aponta como um instrumento para anotar as dificuldades, sem fazer ligação alguma com a reflexão que é a finalidade do diário. Também vale ressaltar que o diário é um instrumento para anotações e reflexões da prática, englobando todos os seus aspectos e não somente as dificuldades. O estagiário ainda afirma que o diário não precisa ser pessoal, obviamente, o diário pode ser adaptado, mas não deixa de ser pessoal, pois, ao fazê-lo, cada pessoa tem a sua maneira particular. Quanto a ser um instrumento mais cabível para o estágio, é inegável a importância do diário para esse período da formação, tanto que essa pesquisa foi proposta justamente para investigar essa questão, porém, a literatura já mencionada nesse trabalho, especificamente no item 2.2 *Diário da prática pedagógica*, salienta a importância do diário como um instrumento de reflexão para toda a formação do professor e não apenas o estágio.

#### 4.6 PANORAMA GERAL DAS DIFERENTES SITUAÇÕES APRESENTADAS

No decorrer da análise, percebeu-se que as dificuldades vivenciadas pelos estagiários foram o ponto mais destacado, sendo assim fez-se um panorama geral de todas as dificuldades relatadas, em quais momentos foram apresentadas e por quais estagiários. Ressalta-se que, para facilitar a comparação, as dificuldades estão ordenadas por: 1) aparecem em mais que um momento de coleta de dados; e 2) maior número de estagiários que a citaram, o que pode ser observado no quadro a seguir:

Dificuldades	Momento da pesquisa em que foi relatada e por quais estagiários			Nº estagiários que apontaram
	Grupo	Diário	Entrevista	
Indisciplina	Todos	Todos, menos o estagiário E6 que não fez o diário	E3, E4 e E6	06
Planejamento	E1	E1, E2 e E5	E2 e E6	04
Conteúdo	E1 e E5	E1, E2 e E5	E1 e E5	03
Trabalhar com diferentes metodologias/modalidades e recursos didáticos	E2, E3, E5	E4 e E5		04
Valorização do professor/Questão salarial	E1, E2, E4, E5 e E6			05
Interação com o professor regente	E1, E2, E4 e E5			04
Atitudes dos alunos em relação às avaliações		E1, E3, E4, E5		04
Relação professor/aluno	E1 e E3			02

**Quadro 13:** Panorama geral das dificuldades apresentadas.

Pelo exposto acima, ficam claros alguns resultados a respeito das dificuldades, vivenciadas pelos estagiários, como:

a) Foram apontadas oito dificuldades. Sendo que, três foram relatadas em todos os momentos de coleta de dados, uma em dois momentos (grupo e diário) e quatro apenas em um momento; destas, três foram apenas no grupo e uma apenas no diário;

b) A indisciplina, o planejamento e o conteúdo foram as dificuldades mencionadas em todos os momentos da pesquisa, o que indica que há a necessidade de que esses assuntos sejam trabalhados na formação inicial, caso não estejam sendo, e/ou que haja um maior aprofundamento deles;

c) O grupo foi o momento em que mais os estagiários comentaram sobre as dificuldades, sendo que foram relatadas sete dificuldades neste momento;

d) As dificuldades apontadas apenas no grupo e apenas no diário foram relatadas por mais que um estagiário, o que evidencia que não são problemas pontuais;

e) A relação professor/aluno foi a dificuldade menos apontada e apenas no grupo, o que poderia indicar um problema mais pessoal, porém, deve-se lembrar que foram poucas as reuniões em que a maioria do grupo estava presente e que, talvez, mais estagiários tenham vivenciado os mesmos problemas, porém não estavam na reunião para discutir;

f) A indisciplina foi a dificuldade que todos os estagiários relataram ter vivenciado, então mais uma vez fica um alerta em relação a esse tema;

g) O salário do professor foi a dificuldade mais comentada depois da indisciplina, indicando que os estagiários estão cientes de uma dificuldade presente na profissão que irão atuar;

h) Depois do salário, as mais comentadas foram: planejamento, trabalhar com diferentes metodologias/modalidades e recursos didáticos, interação com o professor regente e atitudes dos alunos em relação às avaliações. Isso também é um indicativo de que, se o assunto planejamento e avaliação estão sendo trabalhado na graduação, precisam ser mais aprofundados e, ainda, que algo precisa ser feito para que estagiário e professor regente, tenham outro tipo de convivência. Também em relação às metodologias/modalidades e recursos didáticos, embora se saiba que são assuntos abordados durante a formação, talvez falte trabalhar de forma mais prática a implementação deles.

Porém, embora os estagiários tenham dado destaque visível às suas dificuldades, não ficaram só nos relatos, foi possível observar várias reflexões, inclusive além do nível descritivo, como pode ser observado no quadro abaixo, referente às reflexões realizadas nos diferentes momentos da pesquisa:

Estagiários	Grupo	Diário	Entrevista/Questionário
E1	Descrição e interpretação	Descrição e interpretação	Descrição
E2	Descrição e interpretação	Descrição e interpretação	Descrição, Interpretação, Confronto e Reconstrução
E3	Descrição e interpretação	Descrição e interpretação	Descrição e interpretação
E4	Descrição e interpretação	Descrição e interpretação	Descrição, Interpretação, Confronto e Reconstrução
E5	Descrição e interpretação	Descrição e interpretação	Descrição
E6	Descrição e interpretação	Não fez	Descrição e interpretação

**Quadro 14:** Panorama geral das reflexões.

Em relação a essas reflexões é perceptível que somente os estagiários E2 e E4 realizaram todos os níveis de reflexão, ou seja, chegaram ao nível da reconstrução. Pode-se dizer que esses estagiários, descreveram suas ações, interpretaram o significado delas, confrontaram-nas com suas crenças e/ou conhecimentos adquiridos durante a própria formação e após reconstruíram suas ações e/ou seus conhecimentos, o que possibilitou realizarem intervenções para melhoria da prática pedagógica.

Os estagiários E3 e E6 descreveram suas ações e as interpretaram, indicando que houve um início de uma reflexão mais concreta. Nesse caso, mais leituras poderia ter os auxiliado a confrontarem suas reflexões com seus conhecimentos e quem sabe até reconstruí-los, mas isso não foi possível pela dificuldade em realizar os encontros.

Quanto aos estagiários E1 e E5 que, na etapa final, apresentaram somente a reflexão de nível descrição, isso não chega a implicar um retrocesso, pois só quer dizer que naquele momento não chegaram ao nível interpretação, mas os dados anteriores demonstram que já conseguiram atingir esse nível. Vale destacar aqui que, segundo Amaral *et al.* (1996), embora o nível descrição seja o primeiro, e pareça tão geral, este é o primeiro passo para que ocorra reflexão. Entende-se então, que se ele não acontecer não ocorrem os outros, por isso a prática de descrever as aulas é fundamental para que o processo de reflexão inicie.

No geral, em relação às reflexões pode-se afirmar que o diário e o grupo contribuíram para que os estagiários evoluíssem como profissionais reflexivos. Claro, que foi trilhado um caminho curto, mas pode se dizer que um início foi construído.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que este trabalho possibilitou verificar quais as reflexões realizadas pelos estagiários com a utilização do diário de prática pedagógica e durante a participação em um grupo de discussão. Para que isso fosse possível, inicialmente, foi preciso superar alguns entraves, como:

- a) dificuldade para marcar encontros do grupo;
- b) resistência dos estagiários em fazer o diário e trazer para a reunião;
- c) faltas nas reuniões;
- d) demora para entrega do diário;
- e) dificuldade para a realização da entrevista.

Isso tudo é compreensível se, ao lembrar as características dos estagiários, for considerado que a maioria realmente tinha muitas atividades extracurriculares e ainda as do próprio curso, que demandam um tempo maior de dedicação, como o estágio e a monografia, por estarem no último ano. Porém, percebeu-se que ao aliar o diário ao relatório, que era obrigatório, os estagiários perceberam que fazendo o diário isso os ajudaria, a maioria deles acabou fazendo-o. Assim, algumas propostas podem ser feitas, como:

a) Para evitar a resistência dos alunos aos diários, caso professores supervisores optem em trabalhar com ele, podem adaptá-lo ou incorporá-lo ao relatório de estágio, que normalmente é obrigatório nas universidades.

b) Para que os estagiários percebam a importância do diário, das reflexões e das discussões em grupo para a sua prática pedagógica, o que nesta investigação demorou a ser percebido e para alguns nem é possível afirmar com certeza que isso aconteceu, sugere-se que, em novas pesquisas, com esse enfoque, haja mais leituras em relação a isso.

c) Para ampliar as reflexões referentes às dificuldades que vão surgindo ao longo do estágio, podem ser realizadas leituras sobre as mais destacadas, o que não foi possível pela questão das faltas nas reuniões e por serem poucas reuniões realizadas.

Mas também foram constatados pontos positivos. Afinal, foi possível conhecer um pouco as angústias e dilemas que alguns estagiários enfrentam, por meio das dificuldades relatadas por eles, das quais merecem maior destaque:

a) A questão da indisciplina que foi uma dificuldade vivenciada por todos os estagiários, o que permite inferir que algo não está bem tanto nas escolas quanto na formação destes indivíduos e ficam aqui alguns pontos de interrogação para investigar: Por que tanta

indisciplina? Será só uma dificuldade de estagiários? Por que, mesmo estudando tantas metodologias, modalidades didáticas e recursos didáticos, os graduandos chegam à escola e se sentem perdidos em relação a sua implementação, o que acaba culminando em indisciplina dos alunos? Será que o assunto indisciplina não é abordado na graduação? Ou será a forma como é abordada? Não estaria faltando uma transposição didática das próprias disciplinas didáticas? Seria possível pensar em formas de trabalhar com o graduando o confronto com a realidade escolar, para que o choque que este assunto gera, não seja tão grande?

b) O planejamento, pois os dados demonstraram que os alunos mesmo no último ano veem este como um regulador de sua prática. Por que essa visão não foi rompida durante a graduação? Fica a questão para ser pensada.

c) O conteúdo, pois se viu que os estagiários muitas vezes não dominam o conhecimento biológico a ser ensinado, nem mesmo conteúdos estruturantes, o que indica que não aprenderam significativamente, só memorizavam durante as disciplinas e algo precisa ser pensado em relação a isso.

d) Trabalhar com diferentes metodologias, modalidades e recursos didáticos, também é uma dificuldade que merece destaque, pois se notou que os estagiários mesmo parecendo conhecer esses assuntos, pelo menos de forma geral, desconhecem os seus limites, pois, na hora de implementá-los, percebem os problemas como algo inesperado.

No entanto, não foram só dificuldades que os estagiários apontaram, ainda que no grupo esse tenha sido o enfoque, no diário elaborado houve o apontamento de várias possibilidades de melhoria e/ou saídas para as dificuldades vivenciadas, como:

a) Aulas descontraídas, realização de experiência e trabalho com ilustrações diminuem a indisciplina, pois despertam o interesse dos alunos.

b) A maneira como o professor trabalha e os recursos que utiliza podem despertar o interesse dos alunos, como por exemplo, valorizar a participação dos alunos e trabalhar com eles no computador.

Esses resultados demonstram que o diário foi um instrumento que proporcionou aos estagiários refletirem e realizarem intervenções em sala de aula. Aqui, também é possível mencionar que o grupo contribuiu para essa prática, pois as leituras e as discussões auxiliaram os estagiários a entenderem a importância de refletir e melhorar a sua prática. Ainda que nem todos tenham realizado intervenções, puderam se conhecer melhor e ver que os problemas não são só seus, a ponto de desistirem da profissão docente.

Em relação às contribuições do diário e do grupo, verificou-se que houve a ruptura de alguns obstáculos internos, como:

- a) a concepção de que ensinar é fácil;
- b) a concepção de que os alunos são sempre os culpados.

Também houve a construção de algumas percepções sobre a atividade docente, como:

- a) a atividade docente não deve ser isolada;
- b) ser professor requer preparo.

A primeira percepção era um dos objetivos dessa pesquisa e foi alcançada, e a segunda é muito importante para que o professor não dê uma aula de qualquer maneira. Igualmente, a ruptura de obstáculos internos era objetivo da investigação e foi alcançada. Isso demonstra que o diário e as discussões em grupo, quando trabalhados em conjunto no estágio, com enfoque reflexivo, podem auxiliar até mesmo em situações que as disciplinas cursadas até então, não deram conta, como a ruptura de concepções superadas e a construção de novas percepções. E, ainda, reafirma que a prática é um momento de construção e reconstrução de conhecimentos e deve ser programada, pensada e vivenciada como tal. Neste sentido, pode-se questionar: os cursos de licenciatura estão trabalhando nessa perspectiva? Se sim, então poder-se-ia inferir que momentos como esses, vivenciados nesse trabalho, nos quais alunos e o professor supervisor dialogavam sobre a prática pedagógica, deve fazer parte da disciplina de estágio como rotina e não como somente proposta de um pesquisador externo ou como momentos isolados, após uma supervisão. Com relação ao diálogo, uma pessoa que deveria estar presente nesses encontros é o professor que cede à turma, para que ele possa se inteirar de como proceder durante as aulas e contribuir tanto para a formação do graduando, como para a sua formação continuada. É um desafio, mas a necessidade existe e é grande.

Em relação à reflexividade o caminho é longo, pois os estagiários necessitam compreender a importância disso para a prática docente, ter postura de investigador de sua prática, ou seja, espírito aberto a questionamento, tanto para se questionar, quanto para aceitarem ser questionados. As contribuições estão nítidas, claro que não foram muitas, pois também ocorreram dificuldades que atrapalharam consideravelmente, mas isso não diminui a importância desse tema para a formação de professores, em todos os seus níveis.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-180.

AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 89-122.

AQUINO, J. G. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo: USP, v. 24, n. 2, jul/dez, 1998. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt) Acesso em: 09 jan. 2012.

ARNONI, M. E. B. O estágio supervisionado na vida profissional dos professores de ciências e de biologia: um repensar da formação do educador. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5.. **TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DA CIÊNCIA**. Anais... Marília: UNESP, 2003, p. 1-5.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BEACH, R.; PEARSON, D. Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. **Teaching & Teacher Education**, v. 14, n. 3, p. 337-51, 1998.

BEJARANO, N. R. R.; CARVALHO, A. M. P. Tornando-se professor de Ciências: crenças e conflitos. **Ciência e Educação**. Bauru, FCUNESP, v. 9, n. 1, p. 1-15, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto editora, 1991.

BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura - escritura. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 201-218.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**. Brasília, sessão 1, p. 7, 2002a.

BRASIL Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**. Brasília, sessão 1, p. 9, 2002b.

BULEGON, A. M.; BATTISTEL, O. L. O uso do diário do professor: um instrumento de auto-avaliação e atualização do trabalho docente. In: ENCONTRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 6., 95, 2006. **Anais...** Rio Grande/RS, 2006, p. 1-3.

CALDEIRA, A. M. S. **La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1993. 347 p.

CAMPOS, L. M. L.; DINIZ, R. E. S. Formação inicial reflexiva de professores de ciências e biologia: possibilidades e limites de uma proposta. **Revista Brasileira de Pesquisa em ensino de ciências**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 27-39, maio/ago., 2004.

CAMPOS, L. M.; BORTOLOTO, T. M.; FELÍCIO, A. K. C. **A produção de jogos didáticos para o ensino de ciências e biologia**: uma proposta para favorecer a aprendizagem. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2002/aproducaodejogos.pdf>. Acesso em: 11 set. 2011.

CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. **Didática de ciências**: o ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.

CARDOSO, L. A. M. Formação de Professores: mapeando alguns modos de ser professor ensinados por meio do discurso. In: PAIVA, E. V. (Org.) **Pesquisando a formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 11-46.

CARVALHO, A. M.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 1995.

CARVALHO, S. F. Educação física escolar: repensando sua prática pedagógica diante da diversidade humana. **Revista Virtual EF Artigos**, Natal, v. 3, n. 9, p. 1, set. 2005. Disponível em: <http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo47.html> Acesso em: 30 mai. 2011.

CASTRO, P. A. P. P.; TUCUNDUVA, C. C.; ARNS, E. M. A importância do planejamento das aulas para organização do trabalho do professor em sua prática docente. **ATHENA - Revista Científica de Educação**. Curitiba, v. 10, n. 10, p. 49-62, jan./jun., 2008.

CHAVES, S. N. Diários de aula: uma experiência na formação docente. In: ENCONTRO “PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA”, 8., 2002. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 2002, p. 1-6.

COHEN, B. J., WOOD, D. L. **O Corpo Humano na Saúde e na Doença**. São Paulo: Manole, 2002.

COSTA, E. Cultura e ciência: prática colaborativa entre alunos universitários da área tecnológica e educacional na região de Curitiba – Pr. In: Reunião Anual da SBPC, 57, 2005. **Anais...** Fortaleza: SBPC, 2005. Disponível em: [http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo\\_238.html](http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_238.html). Acesso em: 18 jun. 2011.

DIANA, J. B.; OLIVEIRA, S. S. **A caracterização da escolha profissional docente no contexto educacional vigente**. Disponível em: [www.estudosdotrabalho.org/.../julianabordinhaodianaesilmaraooliveira.pdf](http://www.estudosdotrabalho.org/.../julianabordinhaodianaesilmaraooliveira.pdf). Acesso em: 29 ago. 2011.

DUSCHL, R. La valorización de argumentaciones y explicaciones: promover estrategias de retroalimentación. **Enseñanza de las ciencias**. v. 16, n. 1, p. 3-20, 1998.

DUTRA, E. F. **Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura**. 2010. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FERNANDES, H. L. Um naturalista na sala de aula. **Ciência & Ensino**, Campinas, v. 5, p. 10-12, 1998.

FERREIRA, L. A. História de vida, casos de ensino e diários de aula: despertando reflexões metodológicas na formação de professores em Educação Física Escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 3., 2003. **Anais...** Rio Claro, 2003. p. 1-10.

FIALHO, N. N. Os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 8., 2008. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2008, p. 1-12. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293\\_114](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/293_114). Acesso em: 05 jun. 2011.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, D. ; SOUZA, M. L. de. CTS no ensino de biologia: uma aplicação por meio da abordagem do cotidiano. In: SEMINÁRIO IBÉRICO CTS NO ENSINO DAS CIÊNCIAS, 3., 2004. PERSPECTIVA CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE NA INOVAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA. Aveiro : Universidade de Aveiro - Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, 2004. v. único. p. 405-408. Disponível em: [http://www.ufscar.br/~ciecultura/denise/evento\\_2.pdf](http://www.ufscar.br/~ciecultura/denise/evento_2.pdf) Acesso em: 11 nov. 2010.

FREITAS, D.; VILLANI, A. Formação de professores de ciências: um desafio sem limites. **Investigações em ensino de ciências**, Porto Alegre, v. 7, n. 3, p. 215-230, 2002.

FULLER, F. F. Concerns of teachers: a developmental conceptualization. **American Educational Research Journal**, New York, v. 2, p. 207-26, 1969.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1150/1150.pdf> Acesso em: 12 jan. 2012.

GIANOTTO, D. E. P.; PEDRANCINI, V. D. ; WEBER, M. A formação inicial de professores de ciências, a construção da reflexividade e a utilização do diário de aula nos estágios supervisionados. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN, 2010, Buenos Aires. **Anais...** Buenos Aires: OEI, 2010, p. 1-20.

GIANOTTO, D. E. P.; DINIZ, R. E. S. Formação inicial de professores de biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência e Educação**, Bauru, UNESP, v. 16, p. 631-648, 2010.

GIANOTTO, D. E. P.; NORIS, D. M. de A. Parceria na prática de ensino: estágio supervisionado a partir de um plano de trabalho integrado entre escola pública, professores e estagiários. In: ENCONTRO “PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA”, 8., 2002. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 2002, p. 1-5.

GIORDAN, A.; VECCHI, G. **Do saber: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S.; CUNHA, M. A. V. C. **Didática no ensino superior: técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.

GUEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, LAEL/PUC-SP, v. 18, p. 22-42, 2008.

JUSTINA, L. A. D.; FERRAZ, D. F.; POLINARSKI, C. A. P.; AMARAL, A. Q. Formação inicial de professores de ciências biológicas: uma experiência com o método de projetos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005, Bauru, SP. **Anais...** Bauru, SP: ABRAPEC, 2005. p. 1-10.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDEM, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 5-24.

KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: Edusp, 1987.

-----. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Edusp, 1996.

-----. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Edusp, 2004.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996. p. 41- 61.

LASCOSQUI, A. P.; PEREIRA, C. P.; NEVES, K.; MARQUES, R.; AROEIRA, K. P. Estágio supervisionado, universidade-escola: um relato de experiência. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, a. 15, n. 152, jan. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd152/estagio-supervisionado-universidade-escola.htm> Acesso em: 10 ago. 2011.

LIMA, M. D. F. O diário da prática educativa como manifestação do pensamento do/a professor/a: uma estratégia metodológica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 3., 2004. **Anais...** Terezina: UFPI, 2004, p. 1-10. Disponível em: <[www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt1/diario\\_pratica.pdf](http://www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiencontro/gt1/diario_pratica.pdf)> Acesso em: 20 mai. 2010.

LONGHINI, M. D.; HARTWIG, D. R. A interação entre os conhecimentos de um professor atuante e de um aspirante como subsídio para a aprendizagem da docência. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 13, n. 3, p. 435-451, 2007.

LOPES, F. M.; MELLO, E. de; ARRUDA, S. de M. O papel da identificação na construção da relação entre o estagiário e o professor regente. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5. **Anais...** Bauru: ABRAPEC, 2005, p. 1 a 8.

MACIEL, L. S. B.; NETO SHIGUNOV, A. Refletindo sobre o passado, o presente e as propostas futuras na formação de professores. **Revista Brasileira de formação de professores**. Cristalina, GO, v.1, n.1, p. 148-161, 2009.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 59-85.

-----. La formation continue des enseignants: la scéance de réflexion comme espace de négociation entre enseignants. In: BRONCKART, J-P. **Pratiques langagières et didactique des langues**. Université de Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1999. p. 215-247.

MARÇAL, M; CERRIL, L. F.. A. Ensino de história: a subjetividade do professor em questão. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA/ HISTÓRIA: GUERRA E PAZ, 23., 2005. **Anais...** Londrina, 2005, p. 1-8.

MATTOS, C. L. G. O conselho de classe e a construção do fracasso escolar. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 215-228, maio/ago. 2005.

MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n.1, p. 98-110, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MONSANI, J.; SANTOS, A. J.; MASAGO, É.; BLACHESSEU, G.; MACHADO, A.; GRACIANO, L.; VIEIRA, L. P. Sistema digestório: o ensino envolvendo o cotidiano. In: SEMINÁRIO NACIONAL INTERDISCIPLINAR EM EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS, 2., 2007. **Anais...** Francisco Beltrão: Calgan, 2007, p. 582.

MONTEIRO, A. M. Formação docente: território contestado. In: MARANDINO, M; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; AMORIM, A. C. R. de (Orgs.). **Ensino de biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: EDUFF, 2005. p. 153-170.

MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em Aberto**. Brasília, Ano 16, n. 70, p. 57-69, abr./jun. 1996.

NERY, L. Formação inicial de professores de biologia e os desafios da prática docente. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA DO ENSINO DAS LÍNGUAS, 1., 2009. **Anais...** Sergipe: UFS, 2009, p.1-10.

NETTO, C.; FARIA, E. T.; RIOS, M. Fatores que interferem na interatividade em ambientes virtuais de aprendizagem: um estudo de caso em cursos de pós-graduação a distância. **Revista Novas Tecnologias na Educação – Renote**. Porto Alegre: UFRGS, v. 7, n. 3, p. 1-12, 2009.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.

----- Os novos pensadores da educação. (Seção escrita por MARANGON, C.; LIMA, E) **Nova Escola**, São Paulo, Fundação Victor Civita, n. 154, p. 18-25, ago. 2002.

OENNING, V. ; OLIVEIRA, J. M. P. Dinâmicas em sala de aula: envolvendo os alunos no processo de ensino, exemplo com os mecanismos de transporte da membrana plasmática. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**, Campinas, Artigo 3, Edição 01, p. 1-12, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.ib.unicamp.br/lte/bdc/visualizarMaterial.php?idMaterial=1138>>. Acesso em: 12 ago. 2011.

OLIVEIRA, A. G. A.; DONATO, C. R.; SANTOS, M.; DANTAS, M. A. T. Principais fatores que motivam os professores de ensino de Ciências e/ou Biologia do município de Aracaju, Sergipe a lecionarem. **Scientia Plena**, Sergipe, v. 5, v. 3, p. 1-8, 2009. Disponível em: [http://www.scientiaplena.org.br/sp\\_v5\\_032701.pdf](http://www.scientiaplena.org.br/sp_v5_032701.pdf) Acesso em: 12 set. 2011.

ORLANDO, T. C.; LIMA, A. R.; SILVA, A. M.; FUZISSAKI, C. N.; RAMOS, C. L.; MACHADO, D.; FERNANDES, F. F.; LORENZI, J. C. C.; LIMA, M. A.; GARDIM, S.; BARBOSA, V. C.; TRÊZ, T. A. Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por graduandos de Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**, Campinas, Artigo 1, Edição 01, p. 1-17, fev. 2009. Disponível em: <<http://www.ib.unicamp.br/lte/rbebbm/visualizarMaterial.php?idMaterial=535>>. Acesso em: 12 jan. 2012.

PANIZ, C. M. **O diário da prática pedagógica e a construção da reflexividade na formação inicial de professores de ciências biológicas da UFSM**. 2007. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

PERRENOUD, P. **A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1995.

----- **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2001.

----- Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

----- **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo/BRA: Demócrito Rocha. 2004.

- PINTO, S. P.; VIANNA, D. M. A ação-reflexão-ação na formação continuada de professor. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5., 2005. **Anais...** Bauru: ABRAPEC, 2005, p. 1-12.
- PONTES, E. S. Dilemas e perspectivas da geografia escolar: Um olhar para o Ceará. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA – ENPEG, 10., 2009. **Anais...** Porto Alegre, 2009, p. 1-7. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(40\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(40).pdf). Acesso em: 01 set. 2011.
- PORLÁN, R; MARTÍN, J. **El diario del profesor**: un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Díada, 1997.
- POSSOBOM, C. C. F.; OKADA, F K ; DINIZ, R. E. S. As atividades práticas de laboratório no ensino de biologia e ciências: relato de uma experiência. In: Universidade Estadual Paulista - Pró- Reitoria de Graduação. (Org.). **Núcleos de Ensino**. São Paulo: Editora da UNESP, v. 1, 2003. p. 113-123.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto, 1993.
- SANMARTÍ, N. **Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria**. Madrid: Síntesis, 2002.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.
- SHEID, N. M. J.; FERRARI, N. **A contribuição da história da biologia na formação inicial de professores de ciências biológicas**. 2006. 215 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- SILVA, A. A.; TERRAZAN, E. A. Reflexos do regime de tutoria na capacitação de estagiários para as atividades docentes. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 11., 2008. **Anais...** Curitiba: Sociedade Brasileira de Física, 2008, p. 1-12.
- SILVA, K. C. D. O pensamento reflexivo: um aliado do professor? Sala dos professores. 2004. Disponível em: <http://www.profissaomestre.com.br> Acesso em: 10 mar. 2007.
- SILVA, M. H. S.; DUARTE, M. C. O diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de biologia/geologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 1, n. 2, p. 1-12, maio/ago., 2001.
- SILVA, R. L.F.; TRIVELATO, S. L.F. Estágio de intervenção em biologia – o que revelam os relatórios dos alunos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 1., ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 3., 2005, RJ/ES. **Anais...** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia, 2005, p. 545-548.
- SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, California, v. 40, n. 2, p. 2-9, mar. 1989.

TUNES, E.; TACCA, M. C.; JÚNIOR BARTHOLO, R. S. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez., 2005.

USTRA, S. R. V.; HERNANDES, C. L. Enfrentamento de problemas conceituais e de planejamento ao final da formação inicial. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 723-733, 2010.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 187-200.

VASCONCELLOS, C. S. **Os desafios da indisciplina em sala de aula e na escola**. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_28\\_p227-252\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p227-252_c.pdf). Acesso em: 12 set. 2011.

VERAS, R. S.; FERREIRA, S. P. A. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 38, p. 219-235, set./dez., 2010.

WANDERLEY, K. A.; SOUZA, D. J. P.; BARROS, M. E. S. B.; OLIVEIRA, L. S.; SANTOS, J. A.; SILVA, P. B.; SOUZA, A. M. A. **Pra gostar de química: um estudo das motivações e interesses dos alunos da 8ª série do ensino fundamental sobre química**. Resultados preliminares. (S/d.) Disponível em: <http://www.ufpe.br/cap/images/aplicacao/T93.pdf> Acesso em: 10 jan. 2012.

WEBER, S. Políticas de formação de professores e seu impacto na escola. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 47-62.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**. Portugal: Porto, 1994.

----- **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 115-138.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista será iniciada com agradecimentos pela participação do voluntário nas atividades desenvolvidas durante a pesquisa, salientando que foi muito importante para o trabalho. Também se esclarecerá que a realização da entrevista servirá para maiores informações, mas o entrevistado estará livre para responder apenas o que desejar.

1 - Fale sobre algum problema que você enfrentou em sua prática pedagógica e se ele foi superado.

Objetivo: Verificar se houve efetivamente a superação de algum problema vivenciado na prática, caso não tenha ficado claro nos diários e nas discussões em grupo. E se o uso do diário e as discussões no grupo contribuíram de alguma forma.

2 - Comente se houve alguma mudança em seu modo de pensar ou agir profissional que, na sua opinião, foram instigados pelas atividades realizadas?

Objetivo: Verificar se o acadêmico consegue visualizar as mudanças que podem ter ocorrido.

3 - Fale se as reflexões no diário e as discussões em grupo contribuíram para sua atuação futura/desenvolvimento profissional como professor de Biologia? (Se sim, pedir que discorra sobre os aspectos mais significativos; se não, pedir que justifique.)

Objetivo: Verificar se o acadêmico percebe a importância da formação reflexiva para sua atuação futura em sala de aula e/ou outros apontamentos.

4 - Comente se houve limites/pontos negativos durante as atividades realizadas.

Objetivo: Verificar quais os limites deste trabalho para os envolvidos.

5 - Você usaria o diário de aula na sua prática profissional? Justifique.

Objetivo: Investigar se os envolvidos veem o diário como um instrumento possível de ser utilizado no dia a dia profissional.

6 - Comente outros pontos que considera importante ressaltar e que não foram solicitados nas questões anteriores e/ou sugestões que gostaria de fazer.

Objetivo: Deixar um momento livre para o entrevistado fazer comentários e sugestões quanto ao trabalho.

Encerrar agradecendo mais uma vez pela disponibilidade.

## APÊNDICE B – COMPROVANTE DE APROVAÇÃO NO COMITÊ DE ÉTICA

Andamento do Projeto

Página 1 de 1

Andamento do projeto - CAAE - 0094.0.093.276-11

<b>Título do Projeto de Pesquisa</b>				
O diário da prática pedagógica no contexto do estágio supervisionado de Biologia: promovendo reflexão e trabalho coletivo				
<b>Situação</b>	<b>Data Inicial no CEP</b>	<b>Data Final no CEP</b>	<b>Data Inicial na CONEP</b>	<b>Data Final na CONEP</b>
Aprovado no CEP	01/04/2011 08:40:36	08/06/2011 09:54:21		
<b>Descrição</b>	<b>Data</b>	<b>Documento</b>	<b>Nº do Doc</b>	<b>Origem</b>
1 - Envio da Folha de Rosto pela Internet	23/03/2011 10:39:49	Folha de Rosto	FR412049	Pesquisador
2 - Recebimento de Protocolo pelo CEP (Check-List)	01/04/2011 08:40:36	Folha de Rosto	0094.0.093.276-11	CEP
3 - Protocolo Aprovado no CEP	08/06/2011 09:54:21	Folha de Rosto	138/2011	CEP

[Voltar](#)

## APÊNDICE C – TEXTO SOBRE PROFESSOR REFLEXIVO

### Professor reflexivo

Texto não publicado elaborado por Juliana Moreira Prudente de Oliveira

A proposta de professor reflexivo precede de D. Schön, seu principal formulador, o qual se baseou principalmente em John Dewey para propor uma formação profissional baseada em uma *epistemologia da prática*, ou seja, “na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento” (PIMENTA, 2002, p. 19). Isso porque “o cerne da ideia do professor reflexivo concentra-se na superação do professor como técnico, simples executor de tarefas, atribuindo-lhe autonomia e vendo-o como um profissional que constrói e reconstrói saberes”. (FERREIRA, 2003, p.1).

Mas como seria esse pensar reflexivo? De acordo com Pimenta (2002, p. 18) “todo ser humano reflete”, ou seja, refletir é próprio do ser humano. Porém, a autora destaca que a essa reflexão como adjetivo, atributo próprio; é diferente da reflexão proposta por Schön, que se tornou um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Alarcão (1996) corrobora, afirmando que no pensamento espontâneo já existe elementos de reflexão, porém é preciso que esta seja ativa, voluntária, persistente e rigorosa sobre o que se acredita, o que se pratica, quais as justificativas para as ações e suas consequências, quando se trata de professor reflexivo. Assim, se é também um observador da sua ação pedagógica e aliando essa observação à investigação reflexiva e quando preciso à experimentação de alterações no seu dia a dia de sala de aula, isso pode conduzir a superação de deficiências existentes na prática docente (ALARCÃO, 1996; SILVA, 2004). Silva (2004) afirma que:

O pensar reflexivo pode transformar ideias em atitudes, as quais são indispensáveis à ação docente, além de constituir a capacidade de provocar mudanças de metodologia e estratégias que favoreçam um ensino de qualidade. Não podemos deixar de explicitar que o pensar reflexivo exige tempo, mas somente a partir dele é possível fazer a problematização da prática pedagógica (SILVA, 2004, p. 1).

Para Alarcão (1996, p. 175) “ser-se reflexivo é ter a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido” na busca por um melhor conhecimento e uma melhor atuação. Para a autora, o pensamento reflexivo não desabrocha espontaneamente, é necessário

que seja desenvolvido, pois é uma capacidade e para tanto precisa existir condições favoráveis, postura de questionamento e espírito de investigação, o que não é um processo fácil, mas é possível, basta existir vontade de mudar, de inovar, de ser autônomo, de ser mais que uma “coisa”. Lalande e Abrantes (1996) concordam que é difícil ser reflexivo, pois para elas os professores devem ser continuamente monitores e avaliadores de si mesmos, combinando capacidade de questionar com atitudes de espírito aberto para com frequência rever suas práticas.

Constituir-se como um profissional reflexivo, implica em ser alguém que age e toma decisões a partir da avaliação dos problemas que surgem no decorrer de seu trabalho em sala de aula. (SCHÖN, 1992). Valadares (2002, p. 199) corrobora, para ele “a formação do professor reflexivo e autônomo é importante porque na prática sempre despontam elementos perturbadores: resistências, bloqueios, e os mais diversos imprevistos”.

Como a prática pedagógica raramente é previsível, são vários os aspectos sobre os quais o professor pode refletir: o conteúdo ensinado, o contexto no qual se ensina, a sua competência didático-pedagógica, a metodologia utilizada, a finalidade do ensino de sua disciplina e ainda, a capacidade de seus alunos, fatores que podem estar inibindo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, o processo de avaliação, as suas concepções quanto a ser professor e o papel que assume frente aos alunos (ALARCÃO, 1996).

Mas como refletir sobre tudo isso? Para Schön (1992), a reflexão pode ser na ação e sobre a ação. Reflexão na ação é definida por ele como um processo que serve para o professor pensar no que ocorreu durante a aula, qual foi sua intervenção, ou seja, é uma maneira de interrogar sobre sua prática, um subsídio para que ele possa voltar atrás e rever acontecimentos e procedimentos tomados. Já reflexão sobre a ação, o autor a define como uma ação, uma observação, uma descrição usando palavras.

Interpretando esta definição de reflexão sobre a ação, Pinto e Vianna (2005), descreveram que se caracteriza pela análise que o professor faz durante e após a ação, isto é, quando a reflexão dá origem a uma explicação, podendo determinar ações futuras. Trata-se de um olhar retrospectivo da ação, refletindo sobre o momento da reflexão na ação, ou seja, sobre o que aconteceu, o que foi observado, que significados se poderão atribuir. É uma reflexão orientada para compreensão de novos problemas, a descobrir soluções e orientar ações futuras.

Alarcão (1996, p. 176) também discute a proposta de Schön, definindo que a reflexão na ação acontece “no decurso da própria ação, embora com brevíssimos instantes de distanciamento do pensamento”, mas sem a interromperem. Chama de “diálogo com a própria

situação”. A reflexão sobre a ação, por outro lado, é uma reconstrução da ação na mente, depois de sua ocorrência, para analisá-la e em ambas as formas de reflexão a ação está sendo reestruturada.

Embora a proposta de Schön (1992) tenha grande relevância para a formação de professores, apresenta alguns limites, um dos quais, segundo Pimenta (2002), é o de ver a reflexão como prática individual, quando também deve ser vista como prática coletiva. Uma vez que por meio desta os professores podem se apoiar e se estimular mutuamente, além de trocar ideias, visualizar novas formas de intervenção em sala de aula, romper com antigas concepções se necessário e com isso, a escola pode se transformar em comunidades de aprendizagem.

Uma das estratégias para ser reflexivo é se questionar ou possibilitar que outros o questionem (ALARCÃO, 1996), o que pode possibilitar um olhar mais amplo. Alarcão (1996) afirma que são as perguntas que permitem passar do nível descritivo para o interpretativo, podendo transformar os confrontos em potenciais de reconstrução. Nesse sentido, o professor é alguém que pensa e que constrói o seu saber. Para Valadares (2002, p. 199) “a formação do professor será sempre uma autointerrogação, na qual as possibilidades nunca se esgotam”.

A reflexão deve proporcionar uma relação entre a ação e os saberes do professor (construídos por teorias ou por experiências), ou entre a ação e a busca por saberes que possam dar sentido a própria ação. O que pode resultar em uma organização e/ou em um aprofundamento do conhecimento, gerando consequências no nível da ação, de forma a melhorar o desenvolvimento profissional (ALARCÃO, 1996). Valadares (2002) afirma que ao se refletir sobre uma situação é necessário que a análise seja feita à luz de um referencial teórico, deixando claro que a prática e a teoria devem caminhar juntas durante a ação pedagógica.

Nesse sentido, Lalanda e Abrantes (1996) retomando Dewey falam da existência de um duplo sentido na reflexão, ou seja, há um movimento que parte da situação vivenciada (os dados) em direção a uma situação que se deseja alcançar (o todo/as ideias) e um movimento novamente em direção aos dados na tentativa de relacioná-los. Para elas os dados e as ideias são a base do processo reflexivo porque é dessa interação que surgem as conclusões. As conclusões podem não ser sempre satisfatórias, mas a reflexão ainda é válida, pois também se aprende com os fracassos e pode-se fazer uso deles para próximas reflexões.

Como já mencionado, vários autores (BORGES, 2002; GHEDIN, 2002; PIMENTA, 2002; VALADARES, 2002) criticam a proposta de Schön pelo seu caráter individual, uma vez que aparenta recair sobre os professores toda a responsabilidade na resolução pelos

problemas educativos. Quando o ideal seria que a reflexão proporcionasse tanto ações individuais, quanto coletivas, e estas interferissem de forma social e política, nos contextos educativos. Nesse sentido, Valadares (2002) afirma que se romperiam os muros da sala de aula e de uma reflexão autolimitada, pois a prática reflexiva poderia incorporar alguns elementos que parecem ser inquestionáveis e que são impecilhos às ações inovadoras e haveria uma compreensão mais ampla do contexto social da prática educativa. Segundo Borges (2002), Schön está consciente dessa limitação em sua análise, mas para ele as mudanças institucionais demandam mais tempo que os episódios da prática.

Em busca de contribuir para formar professores que realizam essas reflexões, tanto individual, quanto coletiva, propõe-se que estes sejam incentivados a refletir desde a formação inicial, pois, dessa forma, pode ser que quando estiverem atuando possam implementar a prática reflexiva, fazendo com que isto gere mudanças significativas tanto na sua sala de aula, quanto no próprio sistema educativo.

## Referências

- ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.
- BORGES, R. C. M. B. O professor crítico-reflexivo como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- FERREIRA, L. A. História de vida, casos de ensino e diários de aula: despertando reflexões metodológicas na formação de professores em Educação Física Escolar. In: Congresso Internacional de Educação Física, 3., 2003, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro, 2003. p. 1-10.
- GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.
- PINTO, S. P.; VIANNA, D. M. A ação-reflexão-ação na formação continuada de professor. In: V ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS. **Anais...** Bauru: ABRAPEC, 2005, p. 1 a 12.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SILVA, K. C. D. O pensamento reflexivo: um aliado do professor? Sala dos professores. Disponível em <<http://www.profissaomestre.com.br>>. Acesso em 10 mar. 2007.

VALADARES, J. M. O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

## APÊNDICE D – TEXTO SOBRE DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

### Diário da prática pedagógica

Texto não publicado elaborado por Juliana Moreira Prudente de Oliveira

O Diário da Prática Pedagógica (DPP) é considerado “um guia para a reflexão sobre a prática” (tradução minha), que permite averiguar as concepções do professor, estabelecer ligação entre conhecimento prático e disciplinar, valorizando o processo de investigação (PORLÁN; MARTÍN, 1997, p. 19). Chaves (2002, p.1) em seu trabalho com diário o define como: “recurso desvelador de um modelo profissional implícito e, simultaneamente, propiciador da construção de identidade profissional reflexiva, consciente, deliberada de professor”.

Parte-se então destes pressupostos e de que, segundo Bulegon e Battistel (2006, p. 1), o DPP constitui:

Um importante recurso para análise de sua prática, onde se registram as observações e descrições de fatos ocorridos durante a aula e as ‘interpretações’ decorrentes desses registros. É um instrumento para detectar problemas e/ou pontos positivos, não só da aprendizagem dos alunos como, e principalmente, de sua prática docente.

Quando o DPP é utilizado dessa forma é possível verificar relatos de ações e situações vividas pelo professor no dia a dia de uma classe de alunos. Esses relatos escritos pelo professor favorecem uma ação que o convida a refletir sobre sua prática, pois o ato de escrever proporciona ao professor um autoesclarecimento de sua perspectiva de trabalho (KRAMER, 2001; ZABALZA, 1994).

Neste sentido o diário se converte progressivamente em um organizador de uma autêntica investigação profissional. Investigação que permite ao professor estar constantemente repensando sua prática (PORLÁN; MARTÍN, 1997). Repensar, segundo Carvalho (2011), significa pensar de novo, poder refletir, retroceder e reformular ideias que estavam concretizadas; o que permite ao professor reconhecer erros, querer mudar, buscar outras formas de trabalhar e assim melhorar sua prática pedagógica.

Essa busca consiste em um processo constante, que nos diários começa com a escrita, o que para os acadêmicos de ensino superior, é realmente complexo e as resistências são

inúmeras. Mas não impossíveis de serem vencidas e a produção dos diários começar (CHAVES, 2002).

No início o diário é bastante descritivo e revela uma visão simplificada que conduz a descrição de aspectos superficiais, desprezando os que são menos evidentes. Aspectos, como detalhamento dos acontecimentos e situações, que aos poucos vão sendo aprofundadas, propiciando o desenvolvimento da capacidade de observação e categorização da realidade. É possível então, começar a ocorrer reflexões, primeiro gerais, depois mais concretas (PORLÁN; MARTÍN, 1997).

Conforme se avança no nível dessas reflexões o professor toma consciência de concepções, crenças e teorias implícitas que, segundo Carvalho e Gil Pérez (1995), são formadas por experiências diárias sem reflexão e pensadas como óbvias e naturais. E, ao investigá-las o professor pode então desenvolvê-las, reestrurá-las ou até mesmo abandoná-las.

Essas são categorizadas por Porlán e Martín (1997), em concepções referente:

- ao aluno: aprendizagem, capacidade, indisciplina, desenvolvimento, deveres e direitos, entre outros.

- ao papel do professor: autoridade, relação com o currículo, estilos e métodos de ensino, fins e metas pedagógicas etc.

- à matéria: caráter e importância do conhecimento prévio dos alunos, relação conhecimento específico/cotidiano etc.

- ao ambiente: relação psicológica dentro e fora da sala de aula, democracia escolar, equipes, líderes, organização de materiais, espaço, tempo etc.

Os autores ressaltam também que o questionamento destas concepções implícitas é um ponto de partida para construir o saber profissional. Já que a partir desse momento, coloca-se em questão a tendência que os professores têm de situar os problemas educativos em obstáculos externos; e isto faz com que descubra obstáculos internos, favorecendo uma implantação progressiva de uma estratégia de reflexão sobre e na ação.

É o que o diário propicia, uma vez que, o professor consegue então intervir em sua prática com o objetivo de resolver os problemas, a partir de um novo entendimento. Isso porque, através dos diários o professor autoexplora a sua atuação profissional, autoproporciona-se *feedback* e estímulos de melhoria (ZABALZA, 1994).

O que possibilita uma observação/avaliação mais profunda dos acontecimentos da prática, pois, enquanto escreve em seu diário, relembra, analisa e reflete sobre estes; de forma a tomar decisões mais fundamentadas, contribuindo para a eficiência de sua formação (SILVA; DUARTE, 2001).

Amaral *et al.* (1996) concorda que o diário é um instrumento que pode ajudar na formação de professores reflexivos, na medida que os professores e/ou futuros professores são habituados a registrarem suas práticas, refletir sobre elas e até a partilharem com colegas. Os autores, afirmam que o diário pode ser implementado por meio do uso das perguntas pedagógicas. Estas questões, segundo Smyth (1989), podem assumir diferentes níveis de reflexão:

**Descrição:** O que faço? O que penso? É o primeiro passo quando se inicia uma tarefa de reflexão, pois proporciona ao professor recordar as suas ações e reorganizá-las para melhor refletir sobre elas.

**Interpretação:** O que significa isto? Esta questão tem o objetivo de descobrir os princípios que regem as práticas, quer sejam teorias ou não. Isso pode ser possível por meio do diálogo consigo e com os outros. Por meio do questionamento sobre os porquês se age dessa forma, o professor pode visualizar o que o leva a agir do modo como age.

**Confronto:** Como me tornei assim? Nesta reflexão é possível verificar as concepções e teorias implícitas ao seu ensino e pode ser questionado a legitimação dessas.

**Reconstrução:** Como poderei modificar? Nessa questão é possível reconstruir suas concepções, alterar suas práticas, sempre pensando que o ensino não é situação imutável, definida por outros, mas sim que pode ser contestado na direção do que é melhor para sua prática.

## Referências

- AMARAL, M. J.; MOREIRA, M. A.; RIBEIRO, D. O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.
- BULEGON, A. M.; BATTISTEL, O. L. O uso do diário do professor: um instrumento de auto-avaliação e atualização do trabalho docente. In: VI ENCONTRO SOBRE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA, 95, 2006. **Anais...** Rio Grande/RS, 2006, p. 1-3.
- CARVALHO, S. F. Educação física escolar: repensando sua prática pedagógica diante da diversidade humana. **Revista Virtual EFArtigos**, Natal, v. 3, n. 9, p. 1, set. 2005. Disponível em: <http://efartigos.atspace.org/efescolar/artigo47.html> Acesso em: 30 mai. 2011.
- CHAVES, S. N. Diários de aula: uma experiência na formação docente. In: VIII ENCONTRO "PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA". **Anais...** São Paulo: FEUSP, 2002, p. 1- 6.
- CARVALHO, A. M.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: CANDEM, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PORLÁN, R; MARTÍN, J. **El diario del professor: un recurso para la investigación en el aula**. Sevilla: Díada, 1997.

SILVA, M. H. S.; DUARTE, M. C. O diário de aula na formação de professores reflexivos: resultados de uma experiência com professores estagiários de biologia/geologia. **Revista Brasileira de pesquisa em educação em ciências**. Vol. 1, n. 2, maio/agosto, 2001.

SMYTH, J. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of Teacher Education**, California, v. 40, n. 2, p. 2-9, mar. 1989.

ZABALZA, M. À. **Diários de aula**. Portugal: Porto, 1994.

## APÊNDICE E – TRECHOS DOS DIÁRIOS PARA VISUALIZAÇÃO

### Diário do estagiário E1

15 de agosto 2018

Dei conteúdo de meso, me preparei muito, comecei a estudar às 7 e terminei 1 do mundo, era um conteúdo que sempre tive muito dificuldade, resumir meus conteúdos pelo livro de genética do Jacobo p' me preparar bem, eu já sabia de o Amal, mas n' entendi, chegou no texto de eu "me auto explica" o conteúdo, me ci desesperado pois n' conseguia entender como era as cromátidas de cromossomos e cromossomos homólogos, fiz uma continuação total. Odeei, mas fui em frente, e xeli e entendi.

Costei muito do aula, 1º resumi todo processo, o livro que usou trouxe exemplos mais práticos a respeito do meso, tanto é que utilizei pedi p/ que fizessem um trabalho a respeito da ovulogênese e espermatogênese p/ o dia seguinte, n' pa faz ovula, simpor espermo//. E disse que os as meninas que usarem foga sobre ovulogênese p/ entender seu ciclo menstrual, pedi om fazer. Deixei um conteúdo resumido para eles lerem.

Parei no poq' terno do profaze I. É muito nome, difícil, p' de colar no quadro os nomes, eles fiz-

## **Diário do estagiário E2**

Aula 5 – 13/09, 1ºD – Citologia : Metabolismo energético.

A aula ocorreu de forma não satisfatória, os alunos não participaram bem da aula, muitos demonstraram sinais claros de tédio e sono, na minha concepção tentei o possível para a aula ficar atraente apesar do conteúdo ser complicado e maçante. O conteúdo aplicado não foi concluído conforme o planejamento, acredito que exagerei na quantidade de conteúdos planejada, pois apenas cerca de 30% do que foi proposto foi aplicado, pois tive que parar a explicação muitas vezes para explicar de forma mais esmiuçada, lembrar e explicar novamente os conteúdos estruturantes, como priorizo acima de tudo o entendimento dos alunos sobre o conteúdo trabalharei este tema com calma para que eles entendam, não importa se demorar mais do que o planejado.

### **Diário do estagiário E3**

No dia 04 de maio dei aula também no 1º A, a professora regente me apresentou aos alunos dizendo que a partir desse dia até início de junho eu seria a professora de biologia deles, fui bem recebida por eles. Iniciei a aula com uma questão problematizadora: O que é a base molecular da vida? A partir disso tentei desenvolver o assunto e fazer com que os alunos cheguem a um consenso comum sobre isso. Dei continuidade a aula falando sobre a base molecular, com isso iniciei o assunto a ser abordado, em que foi trabalhada a química e a vida, estruturas dos átomos e a natureza das moléculas, onde estão as ligações químicas.

## Diário do estagiário E4

Aula 5 realizada dia 16/05/11  
Nesse dia fiz uma releitura e re-  
contado sobre as formas das bactérias, as  
células que as mesmas formam revisando  
os slides com suas figuras. Dei continui-  
dade ao conteúdo, falando sobre as  
características nutricionais das bactérias  
que são classificadas em dois grandes  
grupos (autotróficas e heterotróficas),  
sua fonte de energia, ficando todos  
as subdivisões. Essa parte da aula  
foi explicada no quadro negro, em  
que fiz um resumo da matéria  
no quadro para os alunos copiarem.  
Durante toda a aula havia muita conve-  
rsa, sendo bem difícil dominar a discus-  
são, chamei muitas vezes a atenção deles, fiquei  
decepcionado por não ter conseguido  
fazer aquela aula um pouco mais  
interessante, quem sabe assim se envolveriam  
mais.

credeal

## **Diário do estagiário E5**

Aulas 8 e 10 – Transportes de membrana.

As aulas 8 e 10 tiveram como conteúdo programático os transportes de membrana. Esse assunto é complicado por envolver vários conteúdos de difícil visualização, sendo necessária uma boa base de biologia celular. A aula se iniciou com esquema dos transportes resumidos no quadro de maneira simplificada. O barulho tomava conta da classe. Foi necessário chamar a atenção de maneira mais enérgica, mas após isso, os alunos sossegaram. A partir daí então, a aula decorreu de maneira tranquila. Mas é interessante comentar a dificuldade que os alunos apresentaram frente a este conteúdo. Ficou a impressão de que pra eles, não ficou muito claro os transportes de membrana, apesar de serem passadas inúmeras imagens, alguns vídeos, essa matéria realmente exige muita imaginação a nível celular.