

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATHALIA COIMBRA MARTINS DA ROCHA

O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA  
FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO DE  
BIOLOGIA: UMA DISCUSSÃO DOS ESTAGIÁRIOS A  
PARTIR DOS DIÁRIOS DE CAMPO

RIO DE JANEIRO

2017

NATHALIA COIMBRA MARTINS DA ROCHA

O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO  
PROFESSOR REFLEXIVO DE BIOLOGIA: UMA DISCUSSÃO DOS  
ESTAGIÁRIOS A PARTIR DOS DIÁRIOS DE CAMPO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Auxiliadora Delgado Machado.

RIO DE JANEIRO  
2017

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

CR672 Coimbra Martins da Rocha , Nathalia  
O papel do estágio supervisionado na formação do professor reflexivo de biologia: Uma discussão dos estagiários a partir dos diários de campo / Nathalia Coimbra Martins da Rocha . -- Rio de Janeiro, 2017.

74

Orientadora: Maria Auxiliadora Delgado Machado.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Estágio Supervisionado. 2. Diário de Campo.  
3. Formação de Professores. I. Delgado Machado, Maria Auxiliadora , orient. II. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**NATHALIA COIMBRA MARTINS DA ROCHA**

*O Papel do Estágio Supervisionado na Formação do Professor Reflexivo de Biologia: Uma  
Discussão dos Estagiários a Partir dos Diários de Campo*

Aprovado pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Professora Doutora Maria Auxiliadora Delgado Machado

Orientadora - UNIRIO

---

Professora Doutora Maria Cristina do Amaral Moreira – IFRJ

(membro externo)

---

Professora Doutora Lúcia Helena Pralon de Souza - UNIRIO

(membro interno)

*Dedico esta dissertação aos meus amados pais Rosângela e Claudio, a quem devo tudo que sou. A minha irmã Camila e minha afilhada Helena, joias da minha vida, por terem sido privadas tanto tempo da minha presença. Dedico ao meu marido Carlos Alberto, meu companheiro, minha metade e meu maior incentivador. A vocês meu eterno amor e admiração.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus que durante todo o caminho da minha vida esteve ao meu lado. Agradeço por mais esta conquista e por renovar minhas forças diariamente.

Aos meus amados pais Rosângela e Claudio. Agradeço por terem sido a base para a construção do meu caráter, por tudo o que fazem por mim, pelas orações e pelo amor sem fim. Espero um dia retribuir pelo menos uma parte do que merecem.

Ao meu marido, companheiro e amor, Carlos Alberto, pela paciência e força nos momentos difíceis da caminhada.

À minha irmã Camila e meu cunhado Marco Aurélio pelo apoio e os constantes incentivos. Obrigada por entenderem a minha falta de tempo.

Ao maior amor da minha vida, minha sobrinha e afilhada Helena, por, mesmo sem saber, me motivar e renovar minhas forças.

À minha querida sogra Armênia Cristina, pelo incentivo, pelas orações e ajuda durante essa caminhada.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Auxiliadora Delgado Machado, orientadora da dissertação, pela dedicação e o apoio na realização desse trabalho. Obrigada pela oportunidade e força nas dificuldades enfrentadas e, de maneira especial, pelas orientações que ultrapassam os limites profissionais;

Às professoras Dr<sup>a</sup>. Lúcia Helena Pralon de Souza e Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina do Amaral Moreira, pelas importantes contribuições no exame de qualificação, que me permitiram adquirir uma visão mais crítica sobre a Formação de Professores, e mais especificamente sobre o Estágio Supervisionado;

Aos amigos que encontrei no mestrado: Anelize, Flávio, Gabriela, Giselle, Igor, Renata e Victor. Com os quais pude dividir alegrias, angústias, risadas, textos, projetos de vida, desabafos e palavras de conforto. Em um mundo cada vez mais competitivo, tive a sorte de encontrar pessoas que se mostraram dispostas a compartilhar. Essa caminhada não teria sido tão feliz sem vocês! Muito obrigada!

“A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Paulo Freire

## RESUMO

O estágio supervisionado possui caráter obrigatório para todos os cursos de formação de professores e tem por objetivo a efetivação e a aproximação da atividade profissional do futuro docente, por meio das experiências e vivência das práticas educativas na esfera da educação básica, propiciando ao licenciando uma aproximação à realidade na qual atuará, percebendo os desafios que envolvem a sua carreira, refletindo sobre a profissão na qual atuará e trocando experiências. No entanto, o atual modelo de formação tem se mostrado muito centrado na aquisição de saberes e em atividades previamente definidas como necessárias ao bom exercício profissional. Nesse sentido, como objetivo principal essa pesquisa almeja problematizar os estágios supervisionados como momentos de reflexão sobre a prática docente. Para dissertar sobre essa temática, o conceito de reflexão foi resgatado das obras de Paulo Freire, procurando, ainda, estendê-lo para a formação inicial de professores. Em seguida, a pesquisa procura entender a redescritção na perspectiva do filósofo Richard Rorty, que define esse termo como sendo a produção de conhecimento com a reflexão escrita sobre suas próprias vivências. A partir dessa relação foi problematizado o instrumento diário de campo para a discussão que foi feita sobre o professor reflexivo. Os diários de campo são documentos escritos pelos alunos que fazem o Estágio Supervisionado, no qual são anotadas suas impressões sobre o que vai acontecendo ao longo das aulas acompanhadas, funcionando como um recurso de aprendizagem por meio da narração da experiência escolar. Foram analisados 25 diários de um estagiário do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIRIO. A partir das análises realizadas com os diários, foi possível constatar uma mudança na forma de registro e na capacidade de refletir que podem estar associadas como causa do exercício constante de escrita dos diários de campo. Foi constatado ainda uma melhora na interação do estagiário com os alunos e na sua identificação com as vivências do estágio, que podem estar associadas com as experiências vividas e proporcionadas pelo próprio estágio supervisionado.

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado. Diário de Campo. Reflexão. Redescritção. Formação de Professores.

## ABSTRACT

The supervised internship is compulsory for all teacher training courses and has as its objective the effectiveness and approximation of the professional activity for the future teacher through the experiences and daily knowledge in classroom about educational practices in the sphere of basic education, enabling for the student an approximation to the reality of challenges that surround his career, reflecting on the profession in which he will act and exchange experiences. However, the current training model has been very focused on acquiring knowledge and activities previously defined as necessary for good professional practice. In this sense, as main objective this research aims to problematize supervised internship as moments of reflection on the teaching practice. To lecture on this theme, the concept of reflection was rescued from the works of Paulo Freire, seeking to extend it to the initial formation of teachers. Next, the research seeks to understand the redescription from the perspective of the philosopher Richard Rorty, who calls redescription, the production of knowledge with the written reflection on his own experiences. Based on this relationship, the daily field tool was problematized for the discussion that was made about reflective teacher. Field diaries are documents written by students who take the Supervised Internship, where their impressions of what goes on throughout the classes are recorded, functioning as a learning resource through the narration of the school experience. We analyzed 25 diaries of a trainee from the course of Licentiate in Biological Sciences of UNIRIO. From the analyzes carried out with the field diaries, it was possible to verify a change in the form of record and in the capacity to reflect that can be associated as a cause of the constant writing exercise of the field diaries. There was also verified an improvement in the trainee's interaction with the students and their identification with the experiences of the internship, which may be associated with the experiences lived and provided by the supervised internship itself.

**Keywords:** Supervised internship. Field Diarie. Reflection. Redescription. Teacher Training.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> – Conceito de Reflexão em Paulo Freire.....	35
<b>Imagem 2</b> – Dinâmica da aula.....	48
<b>Imagem 3</b> – <i>F</i> tem a percepção dos alunos.....	55
<b>Imagem 4</b> – Integração estagiário-aula.....	59

## **LISTA DE SIGLAS**

<b>CADES</b>	Campanha de Aperfeiçoamento e de Desenvolvimento do Ensino Secundário
<b>CFE</b>	Conselho Federal de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>EEB</b>	Escola de Educação Básica
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos
<b>ESI</b>	Estágio Supervisionado I
<b>ESII</b>	Estágio Supervisionado II
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
<b>UDF</b>	Universidade do Distrito Federal
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UNIRIO</b>	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
<b>USP</b>	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
INTRODUÇÃO .....	16
1 UM BREVE HISTÓRICO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO BRASIL .....	19
1.1 O ensino de ciências no Brasil .....	19
1.2 Da História Natural as Ciências Biológicas .....	22
1.3 As Licenciaturas.....	24
2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES .....	27
2.1 As contribuições do estágio na formação inicial de professores .....	27
2.2 As diferentes perspectivas do estágio supervisionado .....	29
2.3 Relação entre teoria e prática no estágio supervisionado.....	31
2.4 Estágio como pesquisa .....	33
3 REDESCREVENDO PARA REFLETIR .....	35
3.1 O conceito de reflexão em Paulo Freire.....	35
3.2 A Redescrição segundo Richard Rorty.....	38
3.3 Refletindo para redescrever através dos Diários de Campo.....	40
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
4.1 Percursos da pesquisa .....	44
4.2 A análise inicial dos Diários de Campo .....	46
4.3 – A utilização do software ATLAS TI .....	48
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	49
5.1. O primeiro conjunto de diários de campo do estágio supervisionado: .....	50
5.2 A percepção dos alunos da turma e a capacidade de refletir demonstrada pelo estagiário .....	52
5.3 O reconhecimento de si diante das situações vividas e observadas no estágio:.....	58
5.4 A importância do professor regente de turma durante o estágio supervisionado .....	62
5.5 Voltando a Paulo Freire.....	64

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS.....	73

## APRESENTAÇÃO

Início este trabalho relembrando alguns momentos de minha trajetória pessoal e profissional. Quando prestei vestibular pude unir dois grandes sonhos: o de fazer Biologia e o de ser professora, já que estudar os seres vivos era algo que sempre me fascinou e o fato de vir de uma família repleta de professores foi a principal motivação para seguir a mesma carreira.

Entrei na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) no segundo semestre do ano de 2009. Fui estagiária do PIBID de 2010 a 2013 e ter a oportunidade de participar deste programa durante esses anos, fez toda a diferença em minha formação. Espero que mais universitários dos cursos de licenciatura tenham essa oportunidade. Nosso projeto era em parceria com a Escola Municipal Paraguai, localizada no bairro de Marechal Hermes, com turmas do sexto ao nono ano.

Desde o primeiro dia na escola, orientados pela professora Maria Auxiliadora, tínhamos como costume escrever o que naquela época chamávamos de “Diários de Bordo”. Uma metodologia que consiste em utilizar um instrumento de anotações, na forma narrativa ou descritiva, onde é possível anotar fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do autor, suas reflexões, comentários, hipóteses, dilemas e emoções sobre a prática. Os Diários eram compartilhados com os outros estagiários através de e-mail. Essa foi a principal motivação para eu querer me aprofundar e discutir a importância desses diários, a partir do ingresso no mestrado.

Os momentos em que eu sentava para escrever os diários eram ótimas oportunidades de reflexão sobre os diferentes aspectos que eram observados por mim na escola. Pude melhorar não somente a minha prática educativa, como aperfeiçoar a minha escrita e através da leitura desses diários perceber a minha evolução. A prática de escrita dos diários de campo foi uma metodologia que continuou sendo usada por mim ao longo dos Estágios Supervisionados I, II, quando também fui orientada pela professora Maria Auxiliadora. Pensávamos na realização de um estágio reflexivo, através do uso dos diários como instrumentos que incentivavam a reflexão sobre as atividades desenvolvidas ao longo do estágio. Trabalhávamos em parceria com os professores regentes das turmas que acompanhávamos.

Mostro a seguir um trecho de um Diário de Bordo escrito por mim no final do ano de 2012, que expressa muito bem este fato:

O PIBID me proporcionou uma experiência sem igual dentro da escola Paraguai, me mostrando um novo olhar sobre a profissão que escolhi. Pude vivenciar na prática os problemas que um professor enfrenta em seu dia a dia na sala de aula, além de compreender melhor o que se passa na cabeça dos alunos e a sua realidade. Hoje acredito que me formarei uma profissional mais completa, com mais jogo de cintura e uma visão melhor do que devo fazer para chamar a atenção desses alunos, muitas vezes tão dispersos. Ao longo desse tempo vimos muitas coisas darem certo, porém muitas darem errado, o que consigo observar que só veio a amadurecer minhas opiniões. No geral a Escola Paraguai foi e sempre será muito importante na minha vida acadêmica e ficará sem dúvida para sempre em minha memória. Tudo o que aprendi ali vou usar até o meu último dia de magistério, e as experiências de vida guardarei para sempre.

Um pouco depois de entrar no PIBID, me tornei monitora do Colégio e Curso Futuro VIP onde trabalhava com alunos de faixas etárias bem variadas, do sexto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Esse foi outro grande passo em minha carreira, visto que eu tive a chance de passar a acompanhar fora do olhar de aluna a rotina de uma grande escola particular e, além disso, ter a chance de usar os novos conhecimentos adquiridos nas aulas da faculdade. Nesse momento o PIBID mais uma vez me ajudou muito, pois me permitiu entrar em sala de aula sem receios, e por esse motivo, um ano depois eu já era professora do colégio.

Fui professora do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, na Universidade Estácio de Sá. Trabalhei com o curso técnico de Meio Ambiente, com a disciplina de Legislação e Política Ambiental e com o curso técnico de Petróleo e Gás, disciplina de Gestão e Educação Ambiental. Essa oportunidade foi maravilhosa, pois passei a conviver com um perfil de aluno completamente diferente de tudo que eu tinha vivenciado anteriormente.

Tendo em vista a importância que o estágio supervisionado teve em minha formação como professora, e como o uso dos diários de campo tanto no PIBID quanto ao longo do estágio contribuíram durante esse processo, pensei em um trabalho que pudesse investigar a relevância dessa prática na formação de professores e dessa forma contribuir com a qualidade de ensino em termos reflexivos.

## INTRODUÇÃO

Na estrutura educacional brasileira a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior nos cursos de licenciatura de graduação plena são regidos pela Resolução 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2002). O estágio supervisionado e o cumprimento de sua respectiva carga horária possuem caráter obrigatório para todos os cursos de formação de professores, desta forma é um requisito fundamental para a conclusão do curso, como explicitado pela LEI Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 (BRASIL,2008).

Segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), o estágio é o movimento em torno do qual há de organizar-se todo o processo formativo do docente, através dele busca-se atingir a práxis, que se caracteriza como uma alternativa de interferência radical no processo educativo através do ensino. Ainda segundo os autores, atualmente os estágios são realizados “como o momento de operacionalização do exercício da unidade prática-teoria-prática” (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015 p. 37 – 38).

O estágio supervisionado deve ser entendido como um campo de produção de saberes e conhecimento, e não exclusivamente como uma atividade prática instrumental exigida para o cumprimento da carga horária do curso. É necessário que o aluno tenha ciência da importância dessa etapa para a sua formação. Pimenta e Lima (2012) acreditam que o estágio é uma oportunidade de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da identidade docente e deveria ser o eixo central dos cursos de formação de professores. Segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015): “O estágio enquanto momento de articulação teórica – prática é formador da dimensão científica / técnica, política, ética e estética do futuro professor” (GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015 p. 37).

O atual modelo de formação tem se mostrado muito centrado na aquisição de saberes e em atividades previamente definidas como necessárias ao bom exercício profissional. A formação de professores está relacionada a diversos aspectos, que, decerto, ultrapassam à obrigação do educador em ter conhecimento e domínio do conteúdo. Esse modelo vem reduzindo drasticamente a participação do licenciando em seu processo de formação. Os estágios supervisionados possuem grande importância por serem uma oportunidade para a mudança desse cenário, tendo em vista que, durante a sua realização, os futuros professores estão em contato direto com as escolas ao mesmo tempo em que ainda estão vinculados à

Universidade, podendo realizar um elo de discussão e reflexão sobre o que vivenciam no ambiente escolar.

A formação inicial de professores deve incentivar a apropriação dos saberes pelos licenciandos rumo à autonomia e levar a uma prática crítico – reflexiva, abrangendo a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente. Segundo Silva e Araújo (2005), o conceito de reflexão perpassa grande parte das obras de Freire. E Freire (2001) destaca que na formação permanente dos professores, um momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, e isso implica no movimento de fazer e pensar sobre o fazer. Neste sentido, Freire (2001) aponta que os saberes necessários à prática educativa se constroem na medida em que ocorre uma reflexão crítica sobre a prática, pois “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. ” (FREIRE, 2001, p. 44).

Segundo Zabalza (1994) a prática de escrita dos diários de campo implica na reflexão. O autor destaca alguns pontos que demonstram a relevância dessa prática: o fato de exigir o registro escrito, integrar o expressivo e o referencial, implicar na reflexão e possui caráter histórico e longitudinal. O diário de campo vem sendo usado nas disciplinas de Estágio Supervisionado na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) pela professora Maria Auxiliadora Delgado Machado, nos cursos de Ciências Biológicas e Ciências Ambientais. A professora incentiva o uso dessa ferramenta tanto nos estágios, quanto com seus bolsistas do PIBID. Os estagiários são incentivados a escreverem textos a respeito de suas práticas e vivências na escola, com a finalidade de melhorar suas ações e motivar a autonomia do discente, através da leitura e análise desses materiais escritos por eles mesmos. No decorrer do trabalho será detalhado o uso dos diários de campo.

Com base no que foi apresentado, a pesquisa pretende discutir a seguinte questão: **Como a disciplina de estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas vem contribuindo para a formação do professor reflexivo na perspectiva freireana?** Para isso serão analisados os diários de campo dos estagiários do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIRIO. Os Diários de Campo serão utilizados como um instrumento de análise, uma ferramenta utilizada pelos acadêmicos estagiários, através da qual eles são incentivados a escreverem textos a respeito de suas práticas e vivências escolares, com a finalidade de melhorar suas ações e motivar a autonomia do discente, através desse processo de descrição, provocando assim um momento de reflexão sobre o fazer.

Diante do que foi discutido, o objetivo geral deste trabalho é o de *problematizar os estágios supervisionados como momentos de reflexão sobre a prática docente*. Como objetivos específicos, esperamos:

- *Resgatar o conceito de reflexão em Paulo Freire e estendê-lo para a formação inicial.*
- *Discutir os diários de Campo dos estágios Supervisionados como Instrumento facilitador do processo de reflexão*

Objetivando responder à questão construída a dissertação foi estruturada em cinco capítulos. O primeiro capítulo foi desenvolvido através de uma breve contextualização histórica do ensino de Ciências Biológicas no Brasil e dos cursos Ciências Biológicas do país, dando um destaque maior as Licenciaturas na área. Focaliza ainda a introdução dos estágios nas licenciaturas em Biologia, as legislações que norteiam a formação inicial de professores, os espaços destinados à realização do estágio e a sua respectiva carga horária.

No capítulo seguinte serão feitas algumas considerações sobre o Estágio Supervisionado, demonstrando as contribuições dele na formação inicial de professores; seu papel e a sua importância. No tópico seguinte serão apresentadas diferentes perspectivas do estágio supervisionado. Na sequência serão abordadas as relações entre a teoria e a prática no estágio supervisionado, e a importância de que ele funcione como um eixo articulador entre a universidade e a educação básica. Ao final desse capítulo, será abordado de forma mais detalhada a perspectiva do estágio como pesquisa.

No terceiro capítulo será discutido o conceito de reflexão presente nas obras do autor Paulo Freire e este conceito será associado com a atividade de redescritção na perspectiva do filósofo Richard Rorty. A partir dessa relação será possível problematizar de forma mais objetiva o instrumento diário de campo para a discussão que será feita sobre professor reflexivo.

No capítulo quatro estão dispostos os procedimentos metodológicos escolhidos para análise dos dados. Descreve os caminhos percorridos pela pesquisa, apresentando as dificuldades encontradas no decorrer do percurso, assim como as justificativas e escolhas.

No capítulo quinto as análises dos diários de campo serão apresentadas. Algumas informações foram destacadas e destrinchadas, expondo detalhes pertinentes à pesquisa, representando os resultados analisados.

E, finalmente, nas considerações finais, será feito um apanhado geral de todo o processo de pesquisa e seus resultados. Diante das informações presentes nesta introdução, a

dissertação avançará para o primeiro capítulo fazendo um breve histórico do ensino de ciências no Brasil.

## **1 UM BREVE HISTÓRICO DAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO BRASIL**

Inicialmente neste capítulo será realizado um breve histórico do ensino de ciências no Brasil. Para entender a trajetória dos cursos de Ciências Biológicas foi necessário demonstrar sua origem, nos cursos de História Natural. O último tópico deu um destaque maior as licenciaturas na área e na introdução dos Estágios Supervisionados nestes cursos.

### **1.1 O ensino de ciências no Brasil**

Dois importantes acontecimentos destacados por Lisovski (2006) e Freitas (2007) que marcaram o ensino de ciências no Brasil foram respectivamente: a Reforma de Sampaio Dória em 1920 e o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932. Estes acontecimentos fundamentaram uma nova pedagogia, que procurava romper com o ensino tradicional e com a imitação de modelos.

Desde a Reforma Sampaio Dória, de 1920, a biologia e a higiene contribuíram decisivamente para fundamentar essa nova pedagogia em São Paulo, que culminaria no apelo ao desenvolvimento do espírito científico (expressão devida a Comte), considerado essencial na cultura do educador. (BIZZO, 2009 p. 150)

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova por sua vez, colaborou com o desenvolvimento do ensino de ciências incentivando a utilização de técnicas e experiências com características da investigação científica (BIZZO, 2009).

No final da década de 1950 com o reconhecimento de que a Ciência e a Tecnologia seriam essenciais para o desenvolvimento econômico, social e cultural do Brasil, as políticas científicas e tecnológicas passaram por um intenso processo de institucionalização e o ensino de ciências em todos os níveis ganhou maior visibilidade, se tornando objeto de diversos

movimentos de transformação do ensino e de reformas educacionais (NASCIMENTO, FERNANDES E MENDONÇA, 2010).

Segundo Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010), no final da década de 1950 e durante as décadas de 1960 e 1970, a produção científica e tecnológica do país era quase que exclusivamente dominada pelo Estado, inclusive o que era gerado nas universidades. Na maioria dos setores predominava uma forte separação entre pesquisa científica e produção tecnológica.

Fato importante acerca do ensino de Ciências aconteceu durante a Guerra Fria, momento em que os Estados Unidos, para vencer a batalha espacial, realizaram um grande investimento de recursos humanos e financeiros, sem paralelo na história da educação, para produzir o chamado projeto de 1ª geração do ensino de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio.

O empreendimento justificava-se pela ideia de que a formação de uma elite que garantisse a hegemonia norte-americana na conquista do espaço dependia fortemente de uma escola secundária em que os cursos das Ciências identificassem e incentivassem jovens talentos da carreira científica (KRASILCHIK, 2000), momento que contou com a participação intensa de todas as sociedades científicas, além de ser de extrema importância para a história do ensino de Ciências, influenciando até hoje as tendências curriculares de diversas disciplinas da área.

Aos poucos, esse período foi dando lugar às outras modificações, principalmente devido aos fatores políticos, econômicos e sociais que resultaram em transformações nas políticas educacionais que, conseqüentemente, trouxeram grandes mudanças ao ensino de Ciências (KRASILCHIK, 2000), requerendo, principalmente, professores especializados nesta área de ensino.

Os anos 1960 no Brasil ficaram marcados pelo rápido crescimento do ensino de ciências. Esse aumento vertiginoso e inesperado gerou muitos contratemplos, entre eles principalmente a insuficiência de professores. Era necessário estimular o progresso da ciência e da tecnologia principalmente devido ao processo de industrialização, e para isso era necessário a formação de mais alunos aptos para serem pesquisadores na área (KRASILCHIK, 2000).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), aumentou muito a participação das ciências no currículo escolar, que passou a estar presente desde os primeiros anos. Houve também um grande aumento da carga horária das disciplinas de Física, Química e Biologia, que passaram a ter a função de desenvolver o espírito crítico através do exercício do método científico (KRASILCHIK, 2000). O indivíduo seria preparado para pensar lógica e criticamente e assim ser capaz de tomar decisões com base em informações e dados.

A escola, por determinação da LDB n. 4.024/61, passou a enfatizar a formação do trabalhador, como uma atitude fundamental para o desenvolvimento econômico do Brasil. Segundo Macedo (2004), a ciência pura ganhou destaque, praticamente não havendo menção às tecnologias produzidas com base em conhecimentos científicos, ou seja, não havia uma integração ou interdisciplinaridade entre a teoria científica e a tecnologia científica para embasar o ensino profissionalizante. O silêncio sobre a imposição de padrões tecnológicos estrangeiros ao Brasil deveu-se à defesa de certos programas de transferência tecnológica; a utilização de técnicas estrangeiras era dificultada por interesses protecionistas de seus países desenvolvedores com o objetivo capitalista de neutralizar a concorrência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 5.692/71, passa a orientar as modificações educacionais e, conseqüentemente, as propostas de reforma no ensino de Ciências. Neste período as disciplinas científicas passaram a ter um caráter profissionalizante, a integração entre a teoria e a técnica prática, modificando sua função no currículo.

A nova legislação conturbou o sistema, mas as escolas privadas continuaram a preparar seus alunos para o curso superior e o sistema público também se reajustou de modo a abandonar as pretensões irrealistas de formação profissional no 1º e 2º graus por meio de disciplinas pretensamente preparatórias para o trabalho. (KRASILCHIK, 2000, p. 87).

Durante as décadas de 1980 e 1990, a globalização da economia e a homogeneização dos critérios de competitividade passaram a influenciar de maneira intensa a produção científica e tecnológica brasileira. A atividade científica realizada no âmbito das universidades voltou a ter um discurso legitimador principalmente devido à importância crescente da pesquisa básica para o desenvolvimento de novas tecnologias e aos avanços nos processos de inovação industrial educacionais (NASCIMENTO, FERNANDES E MENDONÇA, 2010).

Na década de 1990, a necessidade de analisar as relações existentes entre ciência, tecnologia e sociedade se tornaram mais evidentes. Nessa época ocorreu o surgimento de um panorama muito mais complexo e de incertezas a respeito da produção científica e tecnológica, mas ainda era evidente a falta de relação dessa produção com as necessidades da maioria da população brasileira.

Atualmente entende-se que a ciência se materializa em tecnologia e que esta última traz a ideia de desenvolvimento do país. No entanto, o conceito de desenvolvimento que acompanhou e vem acompanhando o progresso da ciência e da tecnologia no Brasil tem sido pautado pela ideia de crescimento econômico associado a uma maior produtividade e ao aumento do consumo pelos cidadãos (MACEDO, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da educação nº 9.394/96, no parágrafo 2º do seu artigo 1º, estabelece que a educação escolar deva vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. Ao longo da história é possível perceber que o ensino de ciências evoluiu de acordo com o desenvolvimento da época e da sociedade, ou seja, de acordo com o aumento da sua presença no cotidiano da população. Apesar desses avanços, ainda existem muitos problemas relacionados ao ensino de Ciências da Natureza e a formação de professores nessa área.

A Academia Brasileira de Ciências argumenta que existe a necessidade urgente em melhorar o ensino básico no Brasil, principalmente, o ensino das ciências. O ensino de ciências, quando realizado de forma adequada, estimula o raciocínio lógico e a curiosidade, ajuda a formar cidadãos mais aptos a enfrentar os desafios da sociedade contemporânea e fortalece a democracia, dando à população melhores condições para participar dos debates cada vez mais sofisticados sobre temas científicos e ambientais que afetam o nosso cotidiano.

## **1.2 Da História Natural as Ciências Biológicas**

A Biologia começou a ser regulamentada como uma área de estudo a partir de 1962, quando o Conselho Federal de Educação – CFE, através do Parecer 325/62, fixou o currículo mínimo e a duração dos cursos de Licenciatura Plena em História Natural.

Os cursos destinavam-se a formar professores de Biologia para o 2º ciclo, de Ciências Físicas e Biológicas e da Iniciação às Ciências do 1º ciclo do nível médio. Antes disso, os cursos de História Natural eram vinculados às faculdades de Filosofia, Ciências e Letras; possuíam um caráter mais apreciativo, de revelação da natureza, sem que houvesse interferência sobre ela.

Os alunos possuíam uma formação mais direcionada para o Bacharelado do que para a Licenciatura, possuindo conseqüentemente a pesquisa como foco principal. Desta forma, recebiam uma sólida formação, especialmente em Biologia, Zoologia, Botânica e Geologia (FATÁ, 2008).

O primeiro curso de História Natural foi instituído na Faculdade de Filosofia de São Paulo, criado em 1934, simultaneamente à criação do curso de História Natural na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que teve origem na antiga Universidade do Distrito

Federal (UDF), criada por Anísio Teixeira em 1935, quando foi Secretário de Educação do governo de Getúlio Vargas.

Anísio foi influenciado pela Escola Norte-Americana de pedagogia, que tinha como líder o filósofo John Dewey. A UDF foi fundada com uma estrutura que era considerada inovadora e arrojada para a época, no entanto não teve uma duração muito longa, sendo em 1939 incorporada à Universidade do Brasil, atualmente chamada de UFRJ (LUCAS E FERREIRA, 2015).

O curso passou a fazer parte da FNFi, integrando a “seção de ciências” que compreendia “seis cursos ordinários: a) curso de matemática; b) curso de física; c) curso de química; d) curso de história natural; e) curso de geografia e história; f) curso de ciências sociais (LUCAS E FERREIRA, 2015, p. 177)

O curso possuía uma abordagem caracterizada por descrições detalhadas, coleções e classificações do mundo natural (vivo ou não vivo), apresentando relações com a trajetória da Zoologia, da Botânica, da Paleontologia, da Mineralogia e da Geologia (GOMES, SELLES E LOPES, 2013).

Segundo Lisovski (2006), por volta de três décadas depois, em 1963, através do Parecer CESu 5/63, o curso de História Natural foi extinto, ocorrendo um desdobramento em dois cursos separadamente, o de Geologia e o de Ciências Biológicas – Licenciatura de 2º Grau e Bacharelado – Modalidade Médica. Como uma forma de justificar o desdobramento do curso de História Natural, o CFE considerou o fato de já existir a profissão de geólogo.

Segundo Fatá, três fatos foram marcantes na transição do curso de História Natural para o de Ciências Biológicas:

A democratização do Ensino Fundamental, no final dos anos 1950 e início dos anos 60; - as aulas de Ciências e Biologia eram ministradas por alguns professores formados em História Natural, mas também por profissionais formados em Medicina, Odontologia, Engenharia... E a demanda de professores era de tal ordem que indivíduos que só tinham o Ensino Médio de hoje eram chamados para lecionar, pois o número de cursos de História Natural era muito pequeno (na cidade do Rio de Janeiro só existiam dois). (FATÁ, 2008, p.1)

Entre meados da década de 1960 e início da década de 1970, com o objetivo de atender à maior demanda de professores, algumas soluções foram criadas: as pessoas que possuíam curso superior sem licenciatura e os que só tinham o Ensino Médio poderiam fazer o curso e o concurso promovidos pelo MEC e desenvolvido pela Campanha de Aperfeiçoamento e de Desenvolvimento do Ensino Secundário (CADES).

Os candidatos a docentes do curso prestavam três provas no concurso: de didática, de conteúdo específico e de prática de aula. Caso o candidato fosse aprovado nestas três etapas, recebia um registro de professor para locais onde não houvesse docente com curso superior (o que significava quase todo o Brasil). Desta maneira a demanda de professores foi diminuindo.

Neste mesmo período foram criados em diversos lugares do país os Centros de ciências, que ofereciam cursos de capacitação para pessoas que já eram formadas em História Natural e para professores oriundos dos cursos e concursos da CADES. Seu principal objetivo era introduzir a experimentação através do método de redescoberta (FATÁ, 2008). O MEC também autorizou a implantação de outros cursos de História Natural e, posteriormente Ciências Biológicas, com a finalidade de colaborar na diminuição da demanda de professores para a área.

Aos poucos os cursos de História Natural foram mudando seus currículos, diminuindo segundo Fatá (2008) as cadeiras ditas científicas e aumentando a carga horária e o número de disciplinas pedagógicas; procurando dar um destaque maior às licenciaturas.

### **1.3 As Licenciaturas**

Segundo Lisovski (2006), devido à grande preocupação com o preparo adequado de professores para a escola secundária, os cursos de Licenciatura do Brasil foram criados nos anos de 1930 nas antigas Faculdades de Filosofia. Segundo Pereira (2000) *apud* Lisovski (2006), os cursos seguiam um modelo chamado popularmente de “3 + 1”, onde os três primeiros anos da formação são dedicados a realização de disciplinas ditas específicas, como: Botânica, Zoologia, Geologia, entre outras. Ao final destes três anos, o aluno alcançava o título de bacharel e aqueles que desejavam ingressar no meio acadêmico escolar para dar aulas era necessário mais um ano. Durante este período, era realizado o “Curso de didática”, cujas disciplinas estudadas eram da área pedagógica, como: Psicologia e Educação, Elementos da administração escolar e didática.

Na década de 1960 um currículo mínimo para os cursos de Licenciatura em História Natural foi aprovado através do parecer 315/62 pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Os cursos possuíam duração de quatro anos e formavam profissionais para trabalhar como professores de Ciências Físicas e Biológicas no 1º grau e de Biologia no 2º grau. Lisovski destaca que este era composto por seis blocos, são eles:

Biologia (Citologia, Histologia, Embriologia e Genética); Botânica (Morfologia, Fisiologia e Sistemática); Zoologia (Morfologia, Fisiologia e Sistemática); Mineralogia e Petrologia; Geologia e Paleontologia; Matérias Pedagógicas (estabelecidas no Parecer CFE 292/62). (LISOVSKI, 2006 p. 27)

O Parecer CFE 292/62, definiu quais disciplinas pedagógicas deveriam estar presentes no currículo mínimo dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, eram elas: “Psicologia e Educação, adolescência e aprendizagem; Elementos da administração Escolar; Didática; Prática de Ensino (Estágio Supervisionado)” (LISOVSKI, 2006). Esse mesmo parecer ainda esclarecia a importância de que essas disciplinas fossem oferecidas em cinco semestres, em que o primeiro semestre era dedicado a Adolescência, o segundo para a Aprendizagem, o terceiro para a Administração escolar, em seguida didática e por último deveria ser realizado o Estágio Supervisionado. Ainda de acordo com a autora, esse modelo reforçava o Parecer CFE 283/62, que criticava o modelo 3 + 1, com a justificativa de não achar adequado um curso de didática, uma vez que a Licenciatura era equivalente ao Bacharelado, e não exatamente igual a ele, só que com mais um ano de disciplinas pedagógicas.

Após o desdobramento do curso de História Natural, em Ciências Biológicas e Geologia, como já foi visto neste capítulo, a Universidade de São Paulo pediu que o CFE fizesse um currículo mínimo para o curso de Graduação em Ciências Biológicas (LISOVSKI, 2006). Em 1964, como forma de atender aos pedidos da USP, o CFE aprovou o Parecer 30/64, onde ficou fixado o currículo mínimo para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, que apresentava a duração prevista de quatro anos.

Quando comparamos o novo currículo mínimo com o antigo, que havia sido criado para os cursos de História Natural, identificamos que a grande diferença está na exclusão da disciplina de Mineralogia e Petrologia, e a inclusão de novas disciplinas, são elas: Biofísica, Fisiologia Geral e Estatística (LISOVSKI, 2006).

Desse modo, o currículo mínimo proposto para o Curso de Ciências Biológicas era assim constituído: Bioquímica e Biofísica; Fisiologia Geral (Incluindo Biofísica e Fisiologia Animal); Morfologia e Morfogênese (Citologia, Histologia e Embriologia); Estatística (Matemática e Biometria); Genética (Incluindo Evolução); Botânica (Incluindo Fisiologia e Ecologia Vegetais e Morfologia e Sistemática); Zoologia (dos Invertebrados e Vertebrados); Matérias Pedagógicas (Par. CEF 292/62) (LISOVSKI, 2006 p. 28).

Como consequência do aumento da procura pelo ensino de ciências, que aconteceu nos anos de 1960, ocorreu uma insuficiência de professores dessa área, principalmente de

ciências. Em busca de uma solução para o problema, em 1964 ficou instituído pelo CFE as “Licenciaturas curtas”, que também eram chamadas de “Licenciaturas de 1º ciclo”, criadas por meio da chamada “Proposta Valmir Chagas”. A proposta se justificava no fato de que existia uma grande carência de professores com uma formação global para dar aulas no 1º grau, o que também poderia ser solucionado com a criação das “Licenciaturas curtas”, que proporcionariam a formação de professores polivalentes (LISOVSKI, 2006).

No final da década de 1970 aconteceu o movimento de reformulação dos cursos de formação de educadores no Brasil, que inicialmente buscava reivindicar principalmente a reformulação dos cursos de pedagogia, e posteriormente a discussão foi estendida para a reforma das licenciaturas. O movimento ficou mais expressivo em 1980, quando, durante a I Conferência Brasileira de Educação, ocorreu a instalação do Comitê Nacional Pró-Formação do Educador, que fazia oposição a “Proposta Valmir Chagas” (PEREIRA, 2000).

Pereira (2000) destaca que a partir de 1983 as “Licenciaturas curtas” tornaram-se constantemente assunto nas pautas do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, e a cada ano os documentos finais dos encontros nacionais desse movimento confirmavam a necessidade de extinção das licenciaturas curtas e a não autorização do funcionamento de novos cursos desta natureza. Pereira destaca ainda outras temáticas destacadas nos documentos desse Movimento até os anos 2000. Vale destacar que alguns desses problemas ainda são encontrados nos cursos de licenciatura atuais.

Esses documentos e demais artigos têm apontado a necessidade de superar alguma dicotomia e desarticulações existentes nesses cursos. Destaca-se o complexo problema da dicotomia teoria e prática, refletido na separação entre ensino e pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos alunos do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento existente entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola. (PEREIRA, 2000, p. 57)

Nesse pensamento, no capítulo seguinte, a pesquisa pretende aprofundar as questões referentes aos Estágios Supervisionados na formação de professores e destaca a importância dessa prática para superação de algumas das dicotomias e desarticulações descritas por Pereira (2000).

## **2 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**

Neste capítulo serão feitas algumas considerações sobre o Estágio Supervisionado, demonstrando as contribuições do mesmo na formação inicial de professores; seu papel e a sua importância. Em seguida serão apresentadas diferentes perspectivas do estágio supervisionado. Na sequência será abordado as relações entre a teoria e a prática no estágio supervisionado, e a importância de que ele funcione como um eixo articulador entre a universidade e a educação básica. Ao final desse capítulo, será abordado de forma mais detalhada a perspectiva do estágio como pesquisa.

### **2.1 As contribuições do estágio na formação inicial de professores**

Apesar das disciplinas oferecidas dentro das salas de aula das Instituições de Ensino Superior, ditas como “teóricas”, serem fundamentais para a formação dos professores, sozinhas não são suficientes para a preparação do futuro docente rumo ao exercício de sua profissão. Desta forma, torna-se indispensável a introdução desses alunos das IES na realidade do cotidiano escolar, o que acontece principalmente através do estágio supervisionado e da prática de ensino, possibilitando assim uma relação teoria-prática.

Nota-se então a importância do componente curricular estágio supervisionado, que tem por objetivo a efetivação e a aproximação da atividade profissional do futuro docente por

meio da experiência e vivência das práticas educativas na esfera da educação básica. O que propicia ao licenciando uma aproximação à realidade na qual atuará, o faz perceber os desafios que envolvem a sua carreira, refletindo sobre a profissão na qual atuará além de trocar experiências. Pimenta e Lima (2012, p. 153) esclarecem que: “O estágio é o eixo central na formação de professores, pois é através dele que o profissional conhece os aspectos indispensáveis para a formação da construção da identidade e dos saberes do dia a dia”.

Nas Licenciaturas, os estágios são vinculados ao componente curricular Prática de Ensino, cujo objetivo é o preparo do licenciando para o exercício do magistério em determinada área de ensino. O Parecer número 21, de 2001, do Conselho Nacional de Educação, define o estágio:

Como um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário [...] é o momento de efetivar um processo de ensino/aprendizagem que, tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. (BRASIL, 2001, p.10)

O Conselho Nacional de Educação por meio do Parecer nº 28/2001 especifica a licenciatura como uma concessão para o exercício de uma atividade profissional conforme a lei vigente. Esta obrigatoriedade se restringe a necessidade do exercício *in loco* para a prática pedagógica do futuro professor, o que requer orientação e acompanhamento de um profissional já habilitado.

Neste contexto a legislação educacional brasileira declara que o Estágio Supervisionado é obrigatório para a conclusão dos cursos de licenciatura e deve acontecer a partir da segunda metade do curso de formação de professores e sob a forma de dedicação concentrada, a fim de que se possa realizar como coroamento formativo da relação teoria-prática. Dessa forma, deve-se garantir, nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, que o estágio curricular supervisionado disponha de dias efetivos para a sua realização de forma a não se operacionalizar em dias concomitantes com outros componentes curriculares, como vem ocorrendo em algumas Universidades.

Segundo Pimenta e Lima (2012), existe uma tendência de transformar o estágio em uma atividade meramente instrumental, sendo praticado de modo burocrático e desvinculado do projeto pedagógico do curso, sendo resumido a uma observação ou entrevista. O que ainda segundo as autoras, demonstra uma grande necessidade de ressignificar o estágio.

Para Shulman (1986), o conhecimento base precisa ser estabelecido a partir de vivências e análises de práticas concretas entre a prática profissional e a formação teórica e, além disso, entre a experiência concreta nas salas de aula e através da pesquisa entre os professores regentes das escolas e os professores das IES. O autor ressalta que a base do learning from experience (aprendizado a partir da experiência) é um elemento essencial para a construção de saberes constituintes de uma profissão. O aprendizado a partir da prática possibilita ao estagiário aprender a lidar com a surpresa, com a incerteza e com as complexidades próprias ao cotidiano da sala de aula.

Segundo Piconez (2012), o estágio supervisionado colabora para que o estagiário passe a entender na prática qual será sua área de atuação, é uma forma de unir a teoria à prática, formulando sua consciência política e social. Apresenta-se como uma forma de trocar ideias e possibilidades, para mudanças no modo de ensinar, do professor como aluno estagiário, que tem visão nova e abrangente da sociedade. Nessa perspectiva, o estágio possibilita ao futuro professor desenvolver a postura de pesquisador, despertar a observação, ter uma boa reflexão crítica, facilidade de organizar as ações para poder quando necessário, reorientar a prática.

Segundo Pimenta e Lima (2012, p.45), o estágio curricular “é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto de práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá”.

Desta forma, o estágio supervisionado e o cumprimento de sua respectiva carga horária possuem caráter obrigatório para todos os cursos de formação de professores, sendo assim, é um requisito fundamental para a conclusão do curso. Colocar o estágio em foco de análise e definir a sua real função para formação do futuro professor é algo imprescindível para que se possa compreender as contribuições do mesmo e para que sejam criadas estratégias para um melhor aproveitamento desse período durante a formação de professores.

## **2.2 As diferentes perspectivas do estágio supervisionado**

Segundo Pimenta e Lima (2012) há diferentes perspectivas para o estágio supervisionado: imitação de modelos, instrumentalização técnica e o estágio como pesquisa.

De acordo com a primeira concepção, o estágio reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem análise do contexto escolar. Este era o conceito de prática nas décadas de 1930 e 1940.

Na perspectiva do estágio como instrumentalização técnica, a atividade de estágio fica reduzida a “hora da prática”, às técnicas a serem empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento de habilidades específicas do manejo de classe, ao preenchimento de fichas de observação, diagramas e fluxogramas. Ou seja, o estagiário não necessita dominar os conhecimentos científicos, apenas a técnica. Assim era a concepção de estágio nas décadas de 1960, 1970 e 1980, segundo Tanuri (2000), exclusivamente burocrático. O cumprimento de horários, a realização dos relatórios e o preenchimento de fichas eram as atividades que mais importavam durante esse período. Observa-se que este “modelo” de estágio ainda está muito presente atualmente, como destacado por Ghedin, Oliveira e Almeida (2015):

O modelo tradicional de ensino de Estágio tem se caracterizado fundamentalmente por uma cultura de cunho tecnicista, seguindo um modelo técnico e científico (com base nas ciências naturais), fundado quase que exclusivamente no nível da informação e tendo como habilidade cognitiva básica a memória, a descrição dos dados e o relato da experiência como base do conhecimento. (GHEDIN, OLIVEIRA E ALMEIDA, 2015, p. 167)

A prática como instrumentalização de técnicas segue modelos metodológicos anteriormente estabelecidos, ausentes de reflexões sobre as concepções inerentes às técnicas, possuindo uma preocupação maior com o conteúdo a ser repassado aos alunos. Segundo Costa (2012, p. 9) “A fundamentação teórica das técnicas de ensino favorece os alunos situar o conteúdo a ser ensinado no contexto amplo da educação escolar, articulado às práticas sociais onde os conhecimentos estão em constantemente interação com os desafios do cotidiano. “

Ainda segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), apesar de necessário durante o trajeto inicial dos futuros professores, este método não é suficiente para a formação, devido, principalmente, ao fato de não dar conta da complexidade do conhecimento necessária para que o professor responda às necessidades da atual sociedade. O que significa para eles, que: “Somente o dado e a informação não são suficientes para que se possa produzir conhecimento na universidade. Especialmente aquele formador do modo como os estudantes (futuros professores) serão formados.” (GHEDIN, OLIVEIRA E ALMEIDA, 2015 p. 167)

A terceira e última perspectiva de estágio curricular proposta por Pimenta e Lima (2012), o estágio como pesquisa, que está baseada na articulação entre o estágio e a pesquisa

como uma condição para o desenvolvimento da autonomia intelectual, profissional e da identidade docente com o objetivo de formar um professor-pesquisador.

Nesta concepção de estágio, acredita-se que tanto o desenvolvimento profissional quanto o curricular, só poderão acontecer no contexto de um processo de articulação entre teoria e prática educativa e o eixo que pode articular estes dois espaços de formação é o conceito de pesquisa (Ghedin, Oliveira e Almeida, 2015). Assim, o desenvolvimento do estágio é apontado como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade. Neste contexto, Fazenda (2012), afirma que o estágio como pesquisa deve ser encarado como um projeto coletivo de formação do educador.

Para Pimenta e Lima (2012), apesar de o estágio como pesquisa estar presente em práticas de grupos isolados, tal perspectiva de estágio é uma utopia a ser conquistada no projeto dos cursos de formação.

### **2.3 Relação entre teoria e prática no estágio supervisionado**

Ainda na atualidade os estágios muitas vezes são desprovidos de sentido, por serem concebidos nos moldes abordados por Pimenta e Lima (2012), em que a condução dos estágios se estabelece na crença de que se aprende a ensinar por imitação ou por aplicação de técnicas para o repasse dos conteúdos.

Ao pesquisar sobre o estágio na literatura é possível perceber que as problemáticas que envolvem o tema sempre foram marcadas pelas inadequações existentes entre teoria e prática. Tais inadequações estão na estrutura dos cursos de licenciatura, que nem sempre associam a formação teórica e a formação prática para o exercício da docência. A visão tradicional e ainda vigente de que a teoria serve apenas para auxiliar no entendimento da realidade e a prática é a sua aplicação é alheia as concepções da formação docente da atualidade, porém em muitos casos ainda pode ser percebida.

Franco (2008) defende a ideia de a falta de entendimento torna neutra a apreensão cognitiva/emocional dos conhecimentos fornecidos pela teoria, e os futuros professores, acabam por não perceberem a relação entre os conhecimentos teóricos e suas ações cotidianas. Isto acaba perpetuando a dificuldade de relacionar as teorias educacionais com as práticas pedagógicas. O que, ainda segundo o autor, acaba: “Impedindo a fertilização mútua entre esses dois polos da atividade educativa, perenizando a esterilidade de muitas teorias e a inadequação de muitas práticas” (FRANCO, 2008, p. 104).

O caráter complementar, ou mesmo suplementar, conferido à Prática de Estudo/Estágio Supervisionado, ou ainda, segundo Azevedo (1980) apud Piconez (2012), a teoria inserida no começo dos cursos e a prática deixada no final deles sob a forma de Estágio Supervisionado estabelecem a maior evidência da dicotomia existente entre teoria e prática. Assim sendo, as orientações dos estágios supervisionados se dão a partir de atividades definidas de anteriormente, sem que ocorra nenhuma discussão entre professor e estagiário no cotidiano da escola.

A relação entre teoria e prática se constrói como práxis, que seria uma ação prática que tem como foco à transformação da realidade, refletida como base em uma teoria. Pimenta (1997), explica que a teoria e a prática na educação são interdependentes, uma vez que a teoria sem a prática se limita somente a um projeto que tem o potencial de ser aplicado, e a prática não pode falar por si só.

Nessa perspectiva, Fávero (2001) sugere a construção de um conhecimento dialético, em que a teoria e prática sejam pensadas como um núcleo articulador no processo de formação a partir do trabalho desenvolvido com esses dois eixos de forma integrada, indissociável e complementar.

Como foi visto, durante muito tempo o estágio foi visto como a maneira pela qual os conhecimentos adquiridos durante os cursos de licenciatura seriam aplicados, ou seja, o estágio seria somente a parte prática dos cursos e por isso eram realizados nos últimos anos da formação inicial de professores. Ainda hoje essa concepção continua predominante nesses cursos, que não valorizam as disciplinas consideradas práticas e continuam a manter a maior parte delas, como: as metodologias, as Práticas, as Didáticas e os estágios supervisionados, nos últimos semestres da formação. Com a separação do estágio do restante do curso, muitas vezes ele é reduzido a uma mera disciplina obrigatória necessária para a conclusão do curso.

A percepção de que durante a formação de professores, as disciplinas realizadas dentro da sala de aula eram disciplinas teóricas, que possuíam um conteúdo, e que durante a realização do estágio, em que o estudante vai até o seu campo profissional, era momento da realização da parte prática, foi a principal responsável pela percepção de realização do estágio somente como uma questão burocrática. Para Pereira (2000), essa desarticulação entre Bacharelado e Licenciatura, disciplina de conteúdo e disciplina pedagógica, formação acadêmica e realidade pedagógica são as principais responsáveis pela fragmentação existente até os dias de hoje entre teoria e prática, ensino e pesquisa, saber e produzir conhecimento.

Tornar o estágio esse espaço de aprendizagem que leva a refazer continuamente a prática e a descobrir novos jeitos de conviver e

compreender o fazer pedagógico, é o desafio enfrentado nos diversos cursos de formação por alunos e professores na superação entre o abismo que se criou entre teoria e prática. (GHEDIN, OLIVEIRA E ALMEIDA, 2015, p. 192)

O Sistema três + um, separava as disciplinas que eram chamadas de pedagógicas, das disciplinas consideradas “de conteúdo” sem que ocorresse nenhuma articulação entre elas. Ainda nos dias de hoje é fácil perceber que esse sistema não foi totalmente superado. Lisovski (2006) ressalta que em algumas Universidades, as disciplinas de conteúdo são oferecidas pelos institutos básicos (Instituto de Biologia, Instituto de Física, Instituto de Química, etc.), e as disciplinas pedagógicas pelos Centros de Educação, praticamente sem haver articulação entre os dois. Ao longo dos anos tal fato reforçou ainda mais a desarticulação existente entre a teoria e a prática, criando um abismo ainda maior entre os dois.

Lisovski (2006) acredita que para superar essa desarticulação entre teoria e prática é importante que o aluno tenha a oportunidade de refletir sobre as atividades desenvolvidas durante o estágio, compreendendo a realidade da escola e da turma de alunos em que vai estagiar e que possa também refletir sobre as atividades desenvolvidas com os alunos, além de ter a oportunidade de desenvolver atividades em parceria com os outros professores da escola, realizando dessa forma um estágio reflexivo. É prioritário a introdução nos cursos da investigação e da análise da prática educativa em todas as disciplinas.

## **2.4 Estágio como pesquisa**

As perspectivas tradicionais de realização dos estágios por meio da observação, participação e regência, tendo como suposição que a aprendizagem de ser professor acontece pela reprodução das práticas observadas e experimentadas, demonstram um esgotamento tendo em vista que essa modalidade não demonstra melhoria dos resultados do ensino, uma vez que a concepção que a sustenta é a de que o ensino é uma atividade técnica que, uma vez aprendida, pode ser empregada em qualquer situação (Ghedin, Oliveira e Almeida, 2015). Entretanto, esses modelos tradicionais de estágio ainda podem ser encontrados.

O entendimento do ensino como uma atividade complexa, e do professor como produtor de conhecimentos sobre o ensinar a partir da reflexão e da pesquisa sobre a prática, proporciona a possibilidade de um novo entendimento do estágio, desta forma, começam a surgir novas propostas e modalidades de estágio (Ghedin, Oliveira e Almeida, 2015).

Uma dessas novas perspectivas de estágio se dá pela proposta de “estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio”, descritas por Pimenta e Lima (2012). Nessa perspectiva, tanto o professor-orientador, como os estagiários, apresenta outra postura de problematizar o contexto situado da prática do estágio. A escola, que antes era um espaço exclusivamente para imitação ou aplicação de técnicas de ensino, passa a ser percebida como lugar propício para o desenvolvimento da postura investigativa o que consequente possibilita produção de conhecimento.

A prática de pesquisa no contexto de estágio adquire características individuais, a medida em que desenvolve a compreensão de que os sujeitos pertencentes à comunidade escolar são ativos e reflexivos na interação com os conhecimentos típicos do processo ensino-aprendizagem. A atitude investigativa promovida pela prática da pesquisa no estágio possibilita que todos os sujeitos envolvidos no estágio, percebam as potencialidades e dilemas da prática de ensino como questões de pesquisa, a serem problematizados no diálogo entre os sujeitos envolvidos e com os conhecimentos teóricos já produzidos sobre as temáticas em pauta (Costa, 2012). Costa (2012, p. 9 – 10) ressalta ainda outra característica da pesquisa no estágio:

Surge uma diversidade de indagações perante os desafios que se apresentam como demandas para uma atividade de intervenção no espaço de estágio, que vão além daquela preocupação de fazer algo no estágio para transformar ou contribuir com a realidade reclamada como sendo deficitária no contexto de ensino, seja de indisciplina na escola, defasagem na aprendizagem dos alunos, carência na formação docente e outros tantos problemas encontrados no cotidiano do acompanhamento dos estágios em nossas escolas públicas do Ensino Básico. A postura investigativa na prática de pesquisa no contexto do estágio busca problematizar esses dilemas no intuito de compreender os fatores que interferem nessa realidade, ampliando a visão reducionista da situação problemática, geralmente apontada pela equipe gestora ou pelo(a) professor(a).

A pesquisa segue com o terceiro capítulo, que esclarece de forma mais detalhada o que são os Diários de Campo, a importância e os benefícios da utilização dessa prática. Para isso, inicialmente o conceito de reflexão será resgatado das obras de Paulo Freire e este conceito será associado com a atividade de redescritção na perspectiva do filósofo Richard Rorty.

### **3 REDESCREVENDO PARA REFLETIR**

Neste capítulo será discutido o conceito de reflexão presente nas obras do autor Paulo Freire, e este conceito será associado com a atividade de redescrição na perspectiva do filósofo Richard Rorty. A partir dessa relação será possível problematizar de forma mais objetiva o instrumento diário de campo para a discussão que será feita sobre professor reflexivo.

#### **3.1 O conceito de reflexão em Paulo Freire**

Paulo Freire possui uma produção acadêmica e literária muito ampla e variada tanto no cenário nacional quanto internacional, além de ter sido um dos primeiros teóricos em educação a instituir a reflexão como um dos elementos essenciais para a prática pedagógica docente (SILVA E ARAÚJO, 2005).

Um trabalho realizado por Silva e Araújo (2005) e, apresentado no V Colóquio Internacional Paulo Freire, fez um estudo onde se recuperou, nas obras de Paulo Freire, o conceito de reflexão, a fim de compreender qual a contribuição desse conceito para a

formação continuada de professores. Para isso, foram utilizados dois procedimentos: primeiramente foi realizada uma pesquisa exploratória com especialistas, membros do Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas da UFPE, sobre as obras de Paulo Freire que tratam sobre o tema. Foi feito um levantamento das obras em que o autor explicita e sistematiza o conceito de reflexão. Após a identificação das obras, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, como o objetivo de extrair dos diversos textos as considerações sobre reflexão.

As nove obras identificadas nesse estudo foram: *A educação na cidade* (FREIRE, 1991); *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo* (FREIRE, 1978); *Educação como prática para liberdade* (FREIRE, 1989); *Educação e mudança* (FREIRE, 1984); *Medo e ousadia* (FREIRE, 1986); *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 2001); *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2002); *Política e educação* (FREIRE, 1997); *Que fazer: teoria e prática em educação popular* (FREIRE, 1993).

O estudo apontou que o conceito de reflexão é um tema que perpassa grande parte das obras de Paulo Freire. Abaixo, apresentamos alguns fragmentos em que Freire explicita e sistematiza o conceito de reflexão. São eles:

O que teríamos que fazer, então, seria como diz Paul Legrand, ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento. Colocar, como diz Legrand, um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar. (FREIRE, 1984 p. 67-68).

Quando a prática é tomada como curiosidade, então essa prática vai despertar horizontes de possibilidades. [...] Esse procedimento faz com a que a prática se dê a uma reflexão e crítica. (FREIRE, 1993 p. 40).

O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (FREIRE, 2001 p. 43).

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 2001 p. 42-43).

Por isso é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. (FREIRE, 2001 p.43).

Com base nesses fragmentos Silva e Araújo (2005) destacam que para Freire:

.... a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica. (SILVA E ARAÚJO, 2005 p. 04)

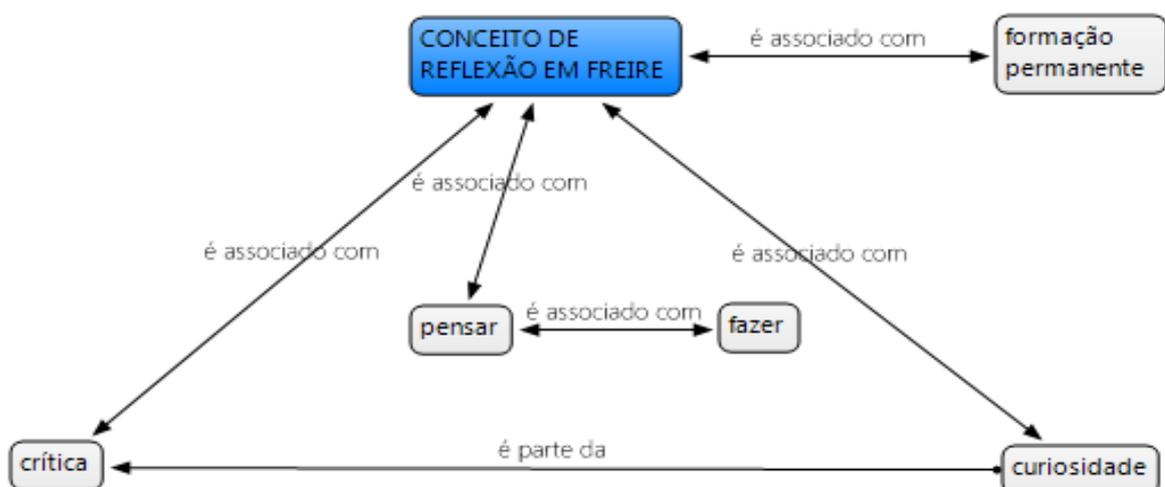
As autoras destacam ainda que Freire acrescentou duas novas categorias ao conceito de reflexão: a crítica e a formação permanente. Segundo Freire (2001) apud Silva e Araújo (2005), a crítica é a curiosidade epistemológica resultante da transformação da curiosidade ingênua. Desta forma, o primeiro passo para superar a ingenuidade e conquistar a criticidade é a autocrítica.

A respeito da formação permanente, esses autores afirmam também que para Freire este conceito está relacionado com a “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento” (SILVA E ARAÚJO, 2005 p. 04).

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo facto de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí. (FREIRE, 1997 p. 20 apud SILVA e ARAÚJO, 2005 p. 04).

Baseado no conceito oferecido por Paulo Freire acerca da Formação permanente e da relação com a reflexão, é possível estendê-lo para a formação inicial de professores. Na medida em que, para Freire, não basta refletir sobre a prática pedagógica docente, é preciso refletir criticamente e de modo permanente.

**Imagem 1** – Conceito de Reflexão em Paulo Freire



Fonte: Elaborado pelo *software* Atlas TI com base nos dados do artigo: SILVA, E.M.A. e ARAÚJO, C.M. **Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 2005.

Segundo Silva e Duarte (2001), investigando a literatura contemporânea sobre formação de professores, destaca-se claramente a necessidade de que os programas de formação de professores apliquem um conceito de formação como um método de desenvolvimento profissional, nos quais as atividades que promovam a investigação e reflexão se tornem indissociáveis ao trabalho do professor. A literatura vem dando destaque a importância de que o estágio tenha como essência a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação, desta maneira o conhecimento faz parte da ação e o estágio passa a oferecer uma possibilidade de análise e compreensão diferentes contextos.

No entanto, é importante salientar que para Freire não existe um modelo de reflexão a ser seguido. Cada um possui um método, uma prática para realizar seu registro. Segundo Freire “[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática” (2001, p. 39). Dessa forma, não basta apenas pensar e refletir é preciso que tal reflexão leve o estagiário a uma ação transformadora, fazendo-o pensar sobre os seus desejos, vontades, histórias.

A partir da leitura realizada nas obras de Paulo Freire foi possível incluir uma nova categoria ao conceito de reflexão freireano, a “Leitura de mundo”, que foi descrita pelo próprio autor, e que se refere aquilo que o indivíduo constrói ao longo de sua caminhada e que precede aos conteúdos escolares. No momento em que uma pessoa refleti a “Leitura de mundo” que ela traz é um dos fatores levados em consideração. Em termos de educação Paulo Freire acredita que:

...há um desprezo burocrático por parte das escolas com relação à tudo isso que se deu antes da escola e que vai continuar se dando apesar da escola. Quer dizer, é como se a escola devesse assumir por decreto divino a tarefa de apagar da memória e do corpo consciente dos meninos essa linguagem, que no fundo é esse comportamento, que no fundo é esse sentimento, essa percepção do mundo com que a criança chega à ela. (FREIRE, 2001b, p.141)

### **3.2 A Redescritção segundo Richard Rorty**

Para o filósofo americano Richard Rorty:

Há dois modos principais nos quais os seres humanos reflexivos tentam, colocando suas vidas num contexto mais amplo, darem sentido a suas vidas. O primeiro, é contando a estória de sua contribuição para uma comunidade. (...) O segundo modo é descreverem-se como estando em uma relação imediata com uma realidade não humana. Diria que estórias do primeiro tipo exemplificam o desejo por solidariedade, e que estórias do segundo tipo exemplificam o desejo por objetividade. (RORTY, 1993, p.109)

O autor define solidariedade e objetividade como sendo as posturas que revelam quais são os elementos fundamentais que dão sentido à nossa maneira de ser. A redescrição seria então o registro dessa postura (MONTEIRO, 2012).

Enquanto uma pessoa está buscando solidariedade, ela não pergunta sobre a relação entre as práticas da comunidade escolhida e algo fora daquela comunidade. Enquanto busca objetividade, ela se distancia das pessoas reais à sua volta não por se recusar como um membro de algum outro grupo imaginário ou real, mas sim por se ligar a algo que pode ser descrito como sem referência a quaisquer seres humanos particulares. (RORTY, 1993, P.109 – 110)

Rorty chama de redescrição, a produção de conhecimento com a reflexão escrita sobre suas próprias vivências. O filósofo defende a ideia de que a redescrição é uma narrativa que retrata a relação significativa das pessoas com o mundo (RORTY, 1994). De uma maneira simplificada Monteiro (2012) coloca a redescrição como: “A relação significativa que se estabelece entre sujeito e objeto. ” (MONTEIRO, 2012, p. 146). Ainda segundo o autor, o modo como nos redescrivemos seria uma forma de dar sentido aquilo que pensamos e fazemos (MONTEIRO, 2012).

Na visão de Monteiro (2012) a ideia que Rorty traz acerca do conceito de redescrição é fértil e compatível como o conceito de professor-reflexivo. O autor defende a reflexão como um processo que precisa ser concretizado através de textos. Para o filósofo:

O conhecimento produzido deve ser efetivado em registros que expressem a construção elaborada durante determinado processo formativo. Para usar uma expressão do filósofo americano Richard Rorty, processos reflexivos devem conduzir a uma redescrição de si mesmo. Ou seja, devem ser criados textos que expressem a dinâmica reflexiva de como alguém se torna o que é, para citar Nietzsche. As redescrições contribuem para indicar as filiações intelectuais e valorativas que demonstrem qual o sentido, qual a direção e qual a força que tornam alguém o que é. (MONTEIRO, 2012, p. 141)

Segundo Rorty, as pessoas trazem um conjunto de palavras que utilizam para justificar as suas convicções e atitudes e para contar a história de suas vidas: “São as palavras nas quais formulamos o louvor dos nossos amigos e atacamos os nossos inimigos ou nas quais formulamos os nossos projetos a longo prazo, as nossas dúvidas pessoais mais profundas e as nossas mais elevadas esperanças” (RORTY, 1994, p. 103). O autor defende a ideia de que redescrever é o ato de usar um novo vocabulário para descrever sua experiência por um ângulo diferente e desta forma, fazer o uso adequado do vocabulário final que possuem.

Fazendo o uso adequado desse vocabulário o ser humano tem a oportunidade de redescrever o mundo, ressignificar princípios e crenças.

Desistindo de dualismos caducos, como esquema-conteúdo, sujeito-objeto, intrínseco-extrínseco, racional-empírico, passamos a tratar questões como a

da verdade com a leveza necessária, apostando mais na versão generalista e pouco pretensiosa de que a verdade é, sobretudo, a crença que funciona, os nomes que se ajustam bem na forma de crença. (FONTENELE, 2010, p.20)

### 3.3 Refletindo para redescrever através dos Diários de Campo

Ao falar sobre a importância do ato de escrever, Catani faz referência às ideias de Albert (1993 apud CATANI, 2000, p. 41-42) quando apontam que:

A escrita supõe um processo de expressão e de objetivação do pensamento que explica sua atitude de reforçar ou constituir a consciência daquele que escreve. Escrever sobre si é auto revelar-se, é um recurso privilegiado de tomada de consciência de si mesmo, pois permite “atingir um grau de elaboração lógica e de flexibilidade”, de forma mais acabada do que na expressão oral. A autobiografia é um dos elementos que compõem um conjunto diversificado de produções sobre si representando uma das “mais nobres qualidades da escritura identitária”

Yinger e Clark (1981), acreditam que as pessoas aprendem escrevendo, visto que, ao escrever, é preciso recriar as experiências vividas, o que envolve emoções e intuições e também a organização dessas experiências em uma mensagem estruturada. Além do mais, escrever refere-se a um processo de criação-revisão, pois, ao ler o que escreveu, é possível que o autor avalie esse registro, considerando se a escrita está clara e refletindo sobre seus objetivos. Ainda segundo os autores, a escrita não acontece de modo mecânico e inconsciente, pois aquele que escreve estabelece conexões entre o que já conhece e a nova informação. Yinger e Clark (1981) ainda defendem que a escrita é pessoal e ativa. Pessoal, porque é o autor quem seleciona as informações apresentadas, os fatos narrados e também decide a forma de apresentação do relato; e ativa porque se refere a um processo que envolve estruturação, organização, releitura, reflexão e modificação do texto.

Buscando na literatura atual um conceito para o que nesse trabalho será chamado de diário de campo, é possível identificar, e antes de mais nada é necessário esclarecer, que existem diferentes maneiras de se referir a essa técnica, por exemplo: diário de campo, diário de aula, registro de incidentes, diário de bordo, história de aula, observações de aula, etc. Porém nem todas elas se referem exatamente ao mesmo tipo de processo e nem tem como finalidade o mesmo tipo de registro, apesar de terem muitos pontos em comum.

Neste trabalho optou-se por utilizar o termo Diário de Campo para se referir aos documentos escritos pelos alunos que fazem o Estágio Supervisionado, quando são anotadas

suas impressões sobre o que vai acontecendo ao longo das aulas acompanhadas, funcionando como um recurso de aprendizagem por meio da narração da experiência escolar.

Zabalza (1994) e Porlán e Martín (1997) definem o Diário de Campo como um conjunto de narrações que refletem as perspectivas do professor, nas dimensões objetivas e subjetivas, sobre os processos mais significativos da sua ação, ou seja, possibilita o registro dos pensamentos e sentimentos vividos e que podem posteriormente fornecer subsídios ao trabalho do professor. Para Gianotto e Carvalho (2015), o diário constitui um instrumento básico da avaliação que deve ser elaborado por qualquer docente que pretende uma atividade reflexiva em seu trabalho.

O diário de campo consiste em um instrumento de anotações, na forma narrativa ou descritiva, no qual é possível anotar fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do autor, suas reflexões, comentários, hipóteses, dilemas e emoções. Tal instrumento, facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos (FALKEMBACH, 1987). Essa prática vem sendo muito valorizada na formação de professores, principalmente devido ao fato de associar à escrita a atividade reflexiva, permitindo dessa maneira que o professor faça uma observação mais profunda dos acontecimentos da prática (SILVA E DUARTE, 2001).

A utilização de diários de aula possibilita uma perspectiva mais ampla das situações vividas pelo professor e, portanto, da sua evolução e desenvolvimento profissional num determinado período de tempo. O desenvolvimento profissional do professor fica ainda mais perceptível através do registro dos pensamentos e sentimentos que ele vive durante o processo de ensino e durante as atividades envolvidas na sua preparação (SILVA E DUARTE, 2001).

Para Silva (2013), os diários permitem a análise de quatro âmbitos: o mundo pessoal, os dilemas, a avaliação e o reajuste de processos, assim como possibilitam o desenvolvimento profissional do professor. O autor declara ainda que esse instrumento permite que ao escrevermos sobre nossas “vivências e emoções” possamos organizá-las, através de uma análise distanciada e, se possível, dividi-las com outros colegas.

Os diários funcionam como uma maneira de explicar nossos próprios dilemas em relação à atuação profissional como docentes. Zabalza (2004), define dilema como:

[...] constructos descritivos (isto é, identificam situações dialéticas e/ou conflitantes que ocorrem nos processos dialéticos) e próximos à realidade: se referem não a grandes esquemas conceituais, mas a atuações específicas concernentes a situações problemáticas no desenvolvimento da aula (ZABALZA, 2004, p.19).

Os dilemas fazem parte do dia a dia do professor, uma vez que são fruto das reflexões sobre as decisões que o professor deve tomar, questões enfrentadas entre o ideal e o que é possível naquele momento. De acordo com Zabalza, é através do diário que o professor pode deixar claro quais dilemas o preocupam e as ferramentas que possui para resolvê-los. Silva (2013) ainda declara que os diários permitem o acesso à avaliação e ao reajuste de processos didáticos, permitindo ao docente um distanciamento reflexivo da sua prática.

A importância da prática de escrever os diários e a sua colaboração para a construção de uma identidade pessoal e profissional proporcionada pelos questionamentos levantados durante o ato de escrever são destacadas por Broner (2005), que fala sobre a importância da elaboração de diários de campo (linguagem escrita) na construção de identidades profissionais em diferentes contextos de aprendizagem. Zabalza (1994), destaca alguns pontos que demonstram a relevância dessa prática: o fato de exigir o registro escrito, integrar o expressivo e o referencial, implicar na reflexão e possui caráter histórico e longitudinal.

Vivenciar a produção desses textos reflexivos pode ser considerado um processo importante de síntese da formação docente (MONTEIRO, 2012). Porém, Silva e Duarte (2001) salientam que para que o diário contribua para a formação reflexiva é necessário que durante a escrita, as descrições dos acontecimentos precisam ultrapassar o nível de um simples relato ou uma descrição de fatos e comportamentos e contemplar também a análise das causas e consequências de suas ações, para que dessa forma o professor se transforme em investigador de si próprio, iniciando como narrador e posteriormente se transforme em um analista crítico dos próprios registros escritos. As autoras propõem que os diários de aula sejam utilizados como instrumento na formação de professores e que, através deles, seja possibilitada a reflexão e ação mais efetiva na prática do professor.

Não é a prática por si mesma que gera conhecimento. No máximo permite estabilizar e fixar certas rotinas. A boa rotina, aquela que permite avançar para estágios cada vez mais elevados no desenvolvimento profissional, é a prática reflexiva. Quer dizer, necessita-se voltar atrás, revisar o que se fez, analisar os pontos fortes e fracos de nosso exercício profissional e progredir baseando-nos em reajustes permanentes. Sem olhar para trás, é impossível seguir em frente (ZABALZA, 2004, p.137).

Porlan (1987 apud ZABALZA, 2004) dispõe um conjunto de operações que podem auxiliar durante esse processo de reflexão: (a) acumular informação significativa sobre o processo ensino-aprendizagem; (b) acumular informação histórica sobre a aula e seu entorno; (c) registrar momentos, identificar problemas e acompanhar temas de interesse; (d) analisar dados e refletir; (e) buscar solução para problemas e (f) usar o próprio diário como objeto de pesquisa.

Os diários de aula podem se estabelecer como um método para o desenvolvimento profissional permanente, uma vez que ao seguirmos as etapas dispostas anteriormente, estaremos melhor preparados para entender e rever a nossa prática docente. Nessa perspectiva, Zabalza (2004) sistematiza cinco etapas cíclicas: (1) tomada de consciência dos seus próprios atos; (2) aproximação analítica com relação às práticas profissionais; (3) aprofundamento da compreensão do significado das ações; (4) tomada de decisões e de iniciativas de melhorias; e (5) início de um novo ciclo de atuação profissional. Dessa forma nos incluiremos em um sistema de melhoria permanente da qualidade da nossa prática docente (ZABALZA, 2004).

O mesmo autor inclui ainda outros aspectos do uso dos diários: (a) o sujeito se acostuma a refletir e retorna, narrando o que aconteceu; (b) acostuma-se a escrever; (c) encontra no texto feedback imediato e permanente; (d) divide mais facilmente experiências e pode trabalhar de modo cooperativo; (e) pode usar seu texto em conjunto ou de forma complementar a outras metodologias de trabalho.

A utilização dos diários de campo nos estágios supervisionados, evita que as aulas se tornem meros processos de recepção passiva de informações e/ou noções conceituais e garanti que os alunos reelaborem pessoalmente as questões tratadas e debatidas em aula (Zabalza, 2004).

O diário de um(a) estagiário(a) torna-se um componente de análise interessante por possibilitar a investigação a partir da escrita de alguém que está em processo de formação, além de se revelar como um instrumento de auto-reflexão do universo sócio-cultural dos alunos em formação. O instrumento através da memória traz para reflexão a história de vida de cada um, da escola que passou por suas vidas e, a partir da exteriorização intencional dela, a construção da sua identidade como professor. Portanto, para Gianotto e Carvalho (2015): “considera-se que a utilização do diário, além de instigar os estagiários a refletirem sobre a sua prática, poderá conduzi-los a construção de novos saberes, entre eles o saber da experiência” (GIANOTTO E CARVALHO, 2015 p. 134)

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo descreve os caminhos percorridos pela pesquisa, apresentando as dificuldades encontradas no decorrer do percurso, assim como as justificativas e escolhas. Serão descritos os procedimentos metodológicos necessários para coleta e análise dos dados que serão apreendidos, assim como os instrumentos utilizados.

### 4.1 Percursos da pesquisa

Como já ficou esclarecido, os alunos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIRIO devem obrigatoriamente cumprir uma carga horária total de 420 horas de Estágio Supervisionado. Estas sendo: 210 horas a serem realizadas no Ensino de Ciências e 210 horas no Ensino de Biologia. Esse componente curricular aparece na grade do curso nos dois últimos períodos da formação do professor.

A professora Maria Auxiliadora orientou os estagiários do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do segundo semestre do ano de 2010 até o segundo semestre de 2013, quando os diários eram enviados para uma conta especial da plataforma *online*, o *gmail*. É importante ressaltar que nesse período, por não haver a figura de coordenador nos cursos do IBIO, a referida professora era a responsável por esses estágios.

No primeiro encontro com a supervisora eram esclarecidos todos os documentos que deveriam ser preenchidos e entregue durante essa fase inicial, todas as dúvidas acerca de como ocorreriam as visitas até a escolas eram tiradas, ficavam esclarecidos também a avaliação que seria utilizada ao longo deste processo. Tal avaliação tinha o foco na produção de diários de campo cujo objetivo era permitir uma expressão livre e destituída de julgamento de valor, das impressões, emoções, críticas e ideias que surgissem ao longo da convivência na escola em situação de estágio supervisionado.

O estagiário deveria escrever um diário de campo para cada visita na escola, e deveriam enviá-los para o *e-mail* específico, para que em seguida a supervisora fizesse a leitura e as eventuais considerações.

Ao combinar com os estagiários o uso dessa metodologia, a supervisora deixava bem claro que o conteúdo dos diários não seria avaliado, desta forma o que seria levado em consideração era o comprimento do combinado de escrever os diários a cada visita na escola e as eventuais discussões que deles surgissem nas reuniões na universidade.

Carvalho e Vianna (1987) procuram deixar claro que a aprendizagem se constrói à medida que as experiências vivenciadas nos estágios sejam discutidas e teorizadas num momento destinado a essa finalidade no interior do Curso de Formação Inicial. Não basta ir à escola campo, é necessário, depois, que as observações e/ou participações realizadas pelos alunos sejam consideradas no currículo do Curso de Formação dentro de um espaço/tempo privilegiado para uma análise crítica e diálogo, na tentativa de interagir a realidade profissional com os elementos estudados durante o Curso.

Os encontros presenciais com a supervisora eram obrigatórios e ocorriam mensalmente quando todos os estagiários do respectivo semestre se encontravam. Nesses encontros eram compartilhadas experiências vividas na escola e os estagiários também eram estimulados a fazer reflexões acerca dos diários de campo. Vale ressaltar que todos os estagiários foram alunos da supervisora na disciplina de Fundamentos Teóricos do Ensino de Ciências, onde eram feitas leituras de diversos artigos que discutiam temas como a produção de conhecimento na escola, a relação universidade-escola, as estratégias de ensino-aprendizagem, entre outros. Essa relação com o supervisor do estágio é desejável, como Pimenta e Lima (2012) evidencia quando diz que:

(...) a função do professor orientador de estágio será a luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas, considerando as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esse professores-alunos. (PIMENTA e LIMA, 2012, p.127).

## 4.2 A análise inicial dos Diários de Campo

Inicialmente foi feita uma leitura flutuante dos diários disponíveis no e-mail para o qual eram enviados. O número de diários era muito grande visto que a orientadora ficou 3 anos responsável pelos estagiários. Em função do tempo disponível em uma dissertação de mestrado e para garantir uma análise aprofundada dos diários de campo, optou-se por trabalhar a princípio com um número reduzido de estagiários.

Dessa forma buscou-se critérios que justificassem a escolha dos mesmos, que foram os seguintes: i) assiduidade e periodicidade – cumprimento do combinado com a supervisora; ii) não ter tido experiência anterior com diários de campo – o que excluiu de imediato os estagiários que pertenciam ao programa PIBID sob orientação da professora supervisora. Tais critérios apontaram para somente dois estagiários, o primeiro desenvolvia o ESI em uma escola de EJA noturna., e o segundo desenvolvia o ESI em uma escola municipal diurna e simultaneamente o ESII em uma escola estadual noturna (essa situação é bastante particular e em geral só ocorre com alunos que já cumpriram toda a grade curricular deixando os estágios para o final do curso). Diante dessas condições o segundo estagiário pareceu mais adequado a esta análise, por ter produzido um número maior de diários e conseqüentemente ter vivido mais experiências em sala de aula durante o mesmo período - primeiro semestre do ano de 2013.

Neste trabalho o estagiário em questão será identificado pela letra **F**. A escola municipal em que foi realizado o estágio no ensino de ciências ficava localizada no bairro de Botafogo, Zona Sul – Rio de Janeiro e será identificada por **A**. **M** para identificar o colégio estadual em que foi realizado o estágio no ensino de biologia, também localizado no bairro de Botafogo, Zona Sul do Rio de Janeiro. Os professores regentes das turmas serão identificados por **E** e **B**. respectivamente.

Foram analisados um total de 25 diários do estagiário **F**, sendo 13 equivalentes ao Estágio Supervisionado no ensino de Ciências e 12 no Ensino de Biologia. A sequência de análise foi a seguinte:

1. Leitura exaustiva de todos os diários de **F**.
2. Busca de recorrências, tanto na sintaxe utilizada, nas ideias externadas e, inclusive, na estrutura do diário.
3. Definição das categorias de análise, a partir das recorrências encontradas.

A leitura inicial dos diários de campo possibilitou perceber que *F* cria uma estrutura característica para escrevê-los, estrutura essa que é utilizada tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio e é mantida na grande maioria dos diários até o final dos estágios supervisionados. Tal estrutura consiste basicamente de dois momentos:

- a) inicialmente a turma é localizada, indicando o número e a série em que ela está inserida;
- b) Em seguida ele fala sobre o conteúdo ministrado naquele determinado dia. No caso do ensino fundamental, é identificada a utilização ou não dos cadernos pedagógicos oferecidos pelo próprio município e a realização dos exercícios presentes nessas apostilas. Nos diários do ensino médio, *F* coloca a estratégia de utilização do quadro (se o professor usou ou não o quadro, se ele colocou primeiro a matéria no quadro para depois explicar, ou se ele construiu o quadro com a turma, etc.), como pode ser observado no trecho a seguir:

“Primeiro foram dois tempos na turma 1901, referente a nono ano. A matéria ministrada foi “Símbolos dos elementos”. A aula foi focada na apostila que a escola oferece aos alunos, sendo feita a leitura da apostila e os exercícios da mesma. O quadro foi pouco usado, não havendo uma parte escrita para os alunos copiarem no caderno.” (*F* no primeiro diário do ESI)

A partir dessas duas estruturas foi possível criar três grandes categorias de análise, que possuem subcategorias advindas das falas de *F*.

A) Dinâmica das aulas - a preocupação com a rotina das aulas está presente em todos os diários.

B) *F* tem a percepção dos alunos – esta categoria se evidencia mais a partir do quarto diário, quando fica explícito que o estagiário se dá conta dos alunos no sentido de suas diferenças, dificuldades e interações tanto com outros alunos como com o professor.

C) Integração estagiário-aula – esta categoria também fica mais evidente ao passo que *F* começa a participar mais da dinâmica da aula e externa essa maior integração com o ambiente escolar.

O fato dessas categorias, em especial as duas últimas, se intensificarem com o avanço dos estágios, já é um indicador de um processo de amadurecimento de *F*. Retornaremos a essa discussão no capítulo relativo à análise e nas considerações finais. No entanto é necessário explicar que, para fins de organização da análise e principalmente redação dos resultados, os diários foram divididos em três grupos, conforme a preponderância das categorias nas falas de *F*. Isto significa que os três primeiros diários foram categorizados como **Dinâmica das aulas**, o que é mais evidente na constituição desse primeiro conjunto de

diários. Do quarto diário ao décimo no ESI e do quarto diário ao nono no ESII, em que, nessa categoria, **F tem a Percepção dos alunos** aparece e se evidencia, temos o segundo conjunto. E finalmente do décimo primeiro ao décimo terceiro diário no ESI e do décimo ao décimo segundo diário no ESII a categoria **Integração estagiário-aula** é mais aparente e por isso esse constitui o terceiro e último conjunto.

### 4.3 – A utilização do software ATLAS TI

Com o objetivo de auxiliar no processo de categorização do conteúdo dos diários de campo, se utilizou das ferramentas do software Atlas TI como suporte metodológico, no intuito de facilitar na organização, no registro e na síntese de ideias, possibilitando o acompanhamento dos registros efetuados, contribuindo, assim, para a confiabilidade do estudo.

Nesse caminho, como foi mencionado, as análises passaram pela leitura exaustiva de todos os diários de **F**, busca de recorrências e posterior definição das categorias e subcategorias de análise. As subcategorias identificadas para análise foram: 1. Conteúdo das aulas; 2. Uso da apostila; 3. Uso do quadro; 4. Relato do comportamento da turma no geral; 4. Reflexão sobre a reação dos alunos ao receberem a nota da prova; 5. Reflexão sobre a importância de preparar as aulas; 6. Reflexão sobre estratégias que deram e que não deram certo; 7. Reflexão sobre como buscar formas alternativas para trabalhar o conteúdo; 8. Preocupação com os alunos que não compreenderam o conteúdo; 9. Busca estratégias para não prejudicar os alunos interessados na aula; 10. Busca estratégias para prender a atenção dos alunos mais dispersos; 11. Faz crítica ao professor que fica muito “preso a apostila”; 12. Preocupação com a situação social dos alunos; 13. Relembra o que escreveu em outros diários; 14. Faz crítica ao próprio desempenho diante de certas situações; 15. Reflexão sobre a reação dos alunos enquanto ele está dando aula ou aplicando prova; 16. Reflexão sobre qual a postura correta a ser tomada diante de certas situações; 17. Relata algumas situações problemáticas específicas da relação Aluno x Professor; 18. Relata algumas situações problemáticas da relação Escola x Política.

Concluída essa etapa, as categorias e subcategorias foram organizadas em um arquivo próprio e depois inseridas na base de dados do software Atlas TI. Partiu-se para interpretação dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados obtidos através dos diários de campo. Com o auxílio das ferramentas do software Atlas TI foi possível maior

aprofundamento na análise dos dados e permitiu o não desvio do objetivo primo, facilitando a codificação e categorização, gerando redes semânticas que facilitaram a visualização e a interpretação dos dados analisados.

Nessa direção, o próximo capítulo concentra-se na apresentação de dados identificados nos diários campo, construídos a partir da leitura desses diários, e suas posteriores análises, fundamentada na metodologia de tratamento de dados do software Atlas TI.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como explicitamos no capítulo anterior, a leitura inicial dos diários de campo do estagiário *F* permitiu perceber em seus textos uma estrutura clara utilizada para fazer os diários. Estrutura que pode ser dividida em dois momentos: primeiro *F* faz descrições acerca das características da turma, número e a respectiva série; e em seguida ele faz descrições que envolvem o conteúdo. Tais estruturas nos permitiram visualizar três grandes categorias e suas respectivas subcategorias como discutiremos a seguir. Somente por questão de organização vale lembrar que as grandes categorias são:

- A) Dinâmica das aulas
- B) *F* tem a percepção dos alunos
- C) Integração estagiário-aula

Vale lembrar também que, para fins de organização da análise e principalmente redação dos resultados, os diários foram divididos em três grupos, conforme a preponderância das categorias nas falas de *F*. Isto significa que os três primeiros diários, em que a categoria

que foi denominada **Dinâmica das aulas** é mais evidente, constituem o primeiro conjunto de diários. Do quarto diário ao décimo no ESI e do quarto diário ao nono no ESII, onde a categoria **F tem a percepção dos alunos** aparece e se evidencia, temos o segundo conjunto. E finalmente do décimo primeiro ao décimo terceiro diário no ESI e do décimo ao décimo segundo diário no ESII a categoria **Integração estagiário-aula** é mais aparente e por isso esse constitui o terceiro e último conjunto.

### 5.1. O primeiro conjunto de diários de campo do estágio supervisionado:

Ao analisar os primeiros diários de campo do estagiário foram identificados os temas mais recorrentes abordados nesse período. Desta forma, foram constadas quatro categorias encontradas nos três primeiros diários: Conteúdo das aulas; Uso da apostila; Uso do quadro; e Relato do comportamento da turma no geral.

O que foi possível observar neste período foi que, ao começar a ter contato com a prática de escrita dos diários de campo, o estagiário se preocupa principalmente em relatar a rotina e a dinâmica das aulas. O que ficou definido como a primeira fase do estágio supervisionado limita-se a um simples relato e à descrições dos fatos.

**Imagem 2** – Dinâmica da aula



Fonte: Elaborado pelo *software* Atlas TI com base nos dados da pesquisa.

No trecho a seguir é possível identificar essas categorias:

“Na turma 2001, referente ao segundo ano do ensino médio, continuou com o assunto da semana passada, que foi “Aparelho reprodutor”. Hoje foi só aparelho reprodutor feminino. A aula segue um padrão de escrever no quadro para depois explicar. Os

alunos são agitados, mas prestam atenção na hora que o professor vai explicar, apesar de, em certos momentos, eles se exaltarem com o tema.” (*F* no primeiro diário do ESII)

Em uma tentativa de explicar o que foi observado nesta primeira fase dos diários, algumas alternativas podem ser levadas em consideração, entre elas a existência de uma necessidade inicial por parte do estagiário em acostumar-se e adaptar-se com a utilização do método.

Como foi dito no capítulo anterior, ao explicar e combinar com os alunos a utilização do diário de campo durante o estágio supervisionado, a orientadora procurava deixar bem claro que o diário não seria avaliado e que a única coisa que seria levada em conta era o fato de fazê-lo: isto é, avaliava-se o fazer um trabalho prático, visto que era um requisito da disciplina, mas não o produto que finalmente se realizava. Este método de avaliação parece ter causado um certo estranhamento nos estagiários, que ao longo de sua trajetória enquanto aluno, na maioria das vezes, nunca tiveram contato com esse tipo de avaliação. Desta maneira, como uma segunda possibilidade para justificar o que foi observado nesta primeira fase, pode ser considerado o fato de que, apesar de o esclarecimento por parte da orientadora, no início, ainda existe uma preocupação excessiva com a avaliação dos diários, o que acaba tornando-os um tanto artificiais. Zabalza faz uma importante consideração acerca dessa temática:

À medida que o pesquisador (e virtual destinatário do diário) apareça investido de forte poder e à medida que tal poder o situe em um patamar distante e avaliador (contexto judiciário) em relação ao professor (que nesse caso seria além disso a parte fraca, o avaliado, e, no sentido simbólico, inclusive “réu”) a naturalidade do diário obviamente decai. Em muitos casos, o autor do diário se vê, consciente ou inconsciente, impelido a elaborar um discurso bem artificial e muito autojustificativo. (ZABALZA, p. 49, 2004)

Comparando com os diários que vieram em seguida é possível observar claramente uma melhora com relação aos primeiros. Principalmente após a primeira reunião, que como já foi citado, depois continuavam sendo feitas mensalmente com os alunos que faziam o estágio supervisionado. Nessa primeira reunião ficavam esclarecidos mais uma vez o método de avaliação dos diários e a importância de que os estagiários se sentissem mais à vontade para expressar da maneira que achassem melhor seus pensamentos, receios e o que passava por sua cabeça quando acompanhavam as turmas. Ficando menos presos somente as questões mais burocráticas e de dinâmica das aulas, mas sem obviamente deixar de considerá-la, visto que era uma maneira da orientadora acompanhar melhor, mesmo que de longe, o andamento dos estágios.

Nesse conjunto de diários não foi identificado nenhum elemento que pudesse ser associado as categorias 2 e 3.

## 5.2 A percepção dos alunos da turma e a capacidade de refletir demonstrada pelo estagiário

Com o envio do terceiro diário a orientadora do estágio, após fazer a leitura, envia um e-mail com um pedido ao estagiário: “*F*...eu sei que é difícil o que vou te pedir...mas tenta se soltar mais, tenta fazer alguma conexão com algo que tenhamos discutido no curso de fundamentos...ok? ” Após o envio desse e-mail, os diários seguintes e já no quarto diário, tanto do ensino fundamental, quanto do ensino médio, apresentam um grande salto em termos de conteúdo, quando os diários passam a problematizar outros temas e dar uma descrição mais detalhada dos acontecimentos. Duas situações inusitadas acontecem neste dia:

“Hoje o professor apenas corrigiu as provas aplicadas na sexta passada em ambas as turmas. O que mais me surpreendeu foi o número de notas baixas na prova e a reação de grande parte das duas turmas quando viam as notas. Essa grande parte “comemorava” as notas baixas e se fosse zero a “comemoração” era ainda maior. O que me pareceu foi que estes alunos preferiam tirar notas baixas para serem aceitos nos grupos, pois quem tirava nota boa era “zoando”. Por outro lado, vi alunos que, mesmo tirando uma boa nota e alguns com notas baixas, buscando entender o porquê tiraram aquela nota, tristes por acharem que haviam ido melhor e outros preocupados com a prova de semana que vem. A questão que vem a minha cabeça desde a primeira aula que fui, tanto no ensino fundamental quanto no médio, foi a de como fazer para trazer esses alunos que estão completamente dispersos nos seus pensamentos e como manter e não prejudicar os que estão realmente interessados. “(*F* no quarto diário do ESI)

“Ontem foi aplicação de prova para as turmas, onde fiquei com a turma 3001. Foi o primeiro contato eu e alunos sozinhos e percebi que há um grande respeito entre o professor e aluno, mas também há uma linha bem tênue que separa essa relação. No geral foi muito tranquilo, pois nessa turma tem muita gente mais madura e com uma boa relação com o professor *B*. Mas ficou claro também o interesse de cada um, os mais novos foram os que menos estudaram ou se preocuparam em fazer a prova direito, tendo alguns entregando a prova em branco com menos de 10 minutos. Teve um momento da prova também que houve uma tentativa de quebra da linha tênue que citei um pouco atrás, onde uma aluna chegou atrasada, entreguei a prova e ela simplesmente parou para conversar com uma outra aluna. Quando falei para a menina ir sentar ela me encarou por alguns segundos até que eu voltei a falar para sentar e ela foi. Esse momento foi o mais complicado que passei, mas depois tudo correu bem e a professora de português chegou logo depois com as provas de química que eles fizeram ontem também. “ (*F* no quarto diário do ESII)

O grande avanço nesse conjunto de diários, quando comparados com os anteriores, seria o fato de que o estagiário passa a perceber mais os alunos e as suas reações. No ensino

fundamental, o estagiário relata a reação dos alunos ao receberem a nota da prova e em seguida procura entender os motivos para o que foi observado, quando associa a reação ao fato de buscarem serem aceitos nos grupos da turma. No final deste diário o estagiário ainda reflete sobre a necessidade de buscar estratégias para prender a atenção dos alunos dispersos, evitando desta forma prejudicar os que estão realmente interessados na aula. O mesmo pode ser observado no diário do ensino médio, quando ao relatar a primeira vez que fica sozinho com a turma, o estagiário fala sobre a reação dos alunos durante a prova e ainda relata um momento delicado vivido por ele. A riqueza dos detalhes com que *F* descreve os acontecimentos e reflete sobre eles ainda não tinham aparecido em outros diários.

Por volta da metade do estágio é possível observar que os estagiários passam a fazer análises mais profundas, ultrapassando o nível de simples relatos ou descrições de fatos. O que marca esta fase é o fato de que os diários passam a contemplar uma análise da percepção das reações dos alunos diante das aulas e dos acontecimentos, além de começar a refletir sobre as causas e consequências das próprias ações e das ações do professor regente das turmas.

Identificados os temas mais recorrentes abordados nesta segunda fase, foram constadas nove categorias observadas nesse período: Reflexão sobre a reação dos alunos ao receberem a nota da prova; Reflexão sobre a importância de preparar as aulas; Reflexão sobre estratégias que deram e que não deram certo; Reflexão sobre como buscar formas alternativas para trabalhar o conteúdo; Preocupação com os alunos que não compreenderam o conteúdo; Busca estratégias para não prejudicar os alunos interessados na aula; Busca estratégias para prender a atenção dos alunos mais dispersos; Faz crítica ao professor que fica muito “preso a apostila”; Preocupação com a situação social dos alunos.

A fim de visualizar melhor as categorias encontradas nessa segunda fase, foram selecionados alguns trechos dos diários onde é possível identificá-las:

Reflexão sobre a reação dos alunos ao receberem a nota da prova:

“Hoje o professor apenas corrigiu as provas aplicadas na sexta passada em ambas as turmas. O que mais me surpreendeu foi o número de notas baixas na prova e a reação de grande parte das duas turmas quando viam as notas. Essa grande parte “comemorava” as notas baixas e se fosse zero a “comemoração” era ainda maior. O que me pareceu foi que estes alunos preferiam tirar notas baixas para serem aceitos nos grupos, pois quem tirava nota boa era “zoando”. Por outro lado, vi alunos que, mesmo tirando uma boa nota e alguns com notas baixas, buscando entender o porquê tiraram aquela nota, tristes por acharem que haviam ido melhor e outros preocupados com a prova de semana que vem.” (*F* no quarto diário do ESI)

Reflexão sobre a importância de preparar as aulas:

“Hoje, na turma 1901, o professor falou sobre “Misturas” e começou a falar sobre a separação delas. Logo de início ele se demonstrava tenso e inseguro. A forma de explicar foi bem diferente da que vinha fazendo, de uma maneira muito presa a apostila e pouco falava sobre coisas fora do que tinha na mesma. Os alunos mostravam claramente que não estavam conseguindo entender a matéria. Tive certeza sobre a insegurança do professor quanto ao tema quando o mesmo estava falando sobre a água ser o solvente universal, falou com toda certeza, cheguei até a anotar no caderno, que “O sal não se dissolve na água”. Na segunda parte da aula, os alunos passaram a maior parte do tempo lendo a apostila e fazendo os exercícios. “ (*F* no décimo diário do ESI)

Reflexão sobre estratégias que deram e que não deram certo:

“O pessoal do PIBID falou sobre visão, levou uma caixa para mostrar um mesmo local como varia sendo iluminado ou não, além de ter entrado em conceitos da luz. Até certa parte foi muito produtiva, mas depois ficou muito pesado e os alunos ficaram meio confusos sobre. “ (*F* no oitavo diário do ESI)

Reflexão sobre como buscar formas alternativas para trabalhar o conteúdo:

“Esse conteúdo é difícil ser trabalhado devido aos alunos trabalharem com algo que, se não houver uma aproximação de coisas do cotidiano, não conseguem imaginar. O que vejo no olhar deles é que eles até conseguem entender que tem “algo se ligando a algo”, mas é exatamente isso, “algo”. Começo a pensar numa forma alternativa de trabalhar com a química propriamente dita, seja ela didaticamente falando ou estruturalmente. Quando digo “estruturalmente” é na questão de introduzir a química um pouco antes, nos níveis inferiores de forma lenta e gradual, para que chegassem ao nono ano pelo menos tendo uma ideia do que é um átomo ou coisas básicas da química. Como futuro professor já consigo prever um grande desafio nesta área da química. Espero ter um contato com a física dada a eles, mas acredito que seja um pouco mais tranquilo trabalhar com os conceitos da mesma. ” (*F* no décimo primeiro diário do ESI)

Preocupação com os alunos que não compreenderam o conteúdo:

“Depois da prática, o professor começou a matéria “Camadas de elétrons”. É um tema um pouco complexo e visivelmente os alunos não entenderam muito bem. ” (*F* no sexto diário do ESI)

Busca estratégias para não prejudicar os alunos interessados na aula / Busca estratégias para prender a atenção dos alunos mais dispersos:

“A questão que vem a minha cabeça desde a primeira aula que fui, tanto no ensino fundamental quanto no médio, foi a de como fazer para trazer esses alunos que estão completamente dispersos nos seus pensamentos e como manter e não prejudicar os que estão realmente interessados. ” (*F* no quarto diário do ESI)

Faz crítica ao professor que fica muito “preso a apostila”:

“Nessas últimas aulas ficou claro como o professor fica preso as apostilas que o governo manda para escolas. Ele fica dando matérias aleatórias até que a apostila chegue. Na 1801 ele costuma oferecer os dois tempos para o PIBID devido à falta de apostila. ” (*F* no quarto diário do ESI)

Preocupação com a situação social dos alunos:

“Uma coisa que me chamou muita atenção foi o fato de algumas meninas perguntarem sobre o efeito dos suplementos alimentares em crianças. Não esperava que crianças como aquelas tivessem interesse nesse assunto, o que me fez pensar no por que daquela preocupação, qual situação social aquelas crianças estavam passando para se preocuparem com isso.” (*F* no décimo diário do ESI)

Com o é possível observar, a reflexão começa a aparecer nos diários por volta da metade do estágio supervisionado. Este é, portanto, um dos componentes fundamentais dos diários de professores. Segundo Jacobson (1975), nos diários a reflexão se projeta em duas vertentes complementares que o autor denominou, vertente referencial e vertente expressiva. A vertente referencial se refere a uma reflexão sobre o objeto narrado: o processo de planejamento, o andamento as características dos alunos, etc.

Sobre a vertente referencial Zabalza esclarece que:

Nos diários, como nas entrevistas, são frequentes as descrições sobre a situação da escola em que os professores desenvolvem as tarefas, sobre as características dos alunos, sobre os aspectos objetivos do andamento das aulas, etc. Refiro-me a isso ao falar do componente referencial dos diários. (ZABALZA, 2004, p. 45)

A vertente expressiva, denominada por Jacobson (1975), refere-se a uma reflexão sobre si mesmo, o que Zabalza denomina como sendo o componente expressivo dos diários. “O indivíduo como ator e, portanto, como protagonista dos fatos descritos, e como pessoa e, portanto, capaz de sentir e sentir-se, de ter emoções, desejos, intenções, etc.” Zabalza (2004, p. 45).

No quinto diário do ESII o estagiário demonstra pela primeira vez uma certa insegurança e uma angustia com a possibilidade de não conseguir ter controle da turma, fazendo o que ele chama de uma crítica a si mesmo. O que já inclui um tipo de relato aos seus diários que não tinha sido feito antes.

“Uma crítica que faço a mim mesmo nessas duas experiências sozinho com os alunos é se saberei lidar com casos mais extremos de “perda de controle da turma”. Até agora foi muito tranquilo, precisando apenas falar de boa com eles. Não consigo me ver gritando ou algo do tipo com alunos, na verdade nem sei se é o melhor caminho isso.” (*F* no quinto diário do ESII)

Sobre essas experiências mais “difíceis” vividas durante o estágio e a maneira como o aluno relata essas situações através do diário, Zabalza (2004, p. 18) faz uma importante consideração:

É justamente nessas “experiências pesadas” que o diário cumpre um papel importante como elemento de expressão de vivências e emoções. Escrever

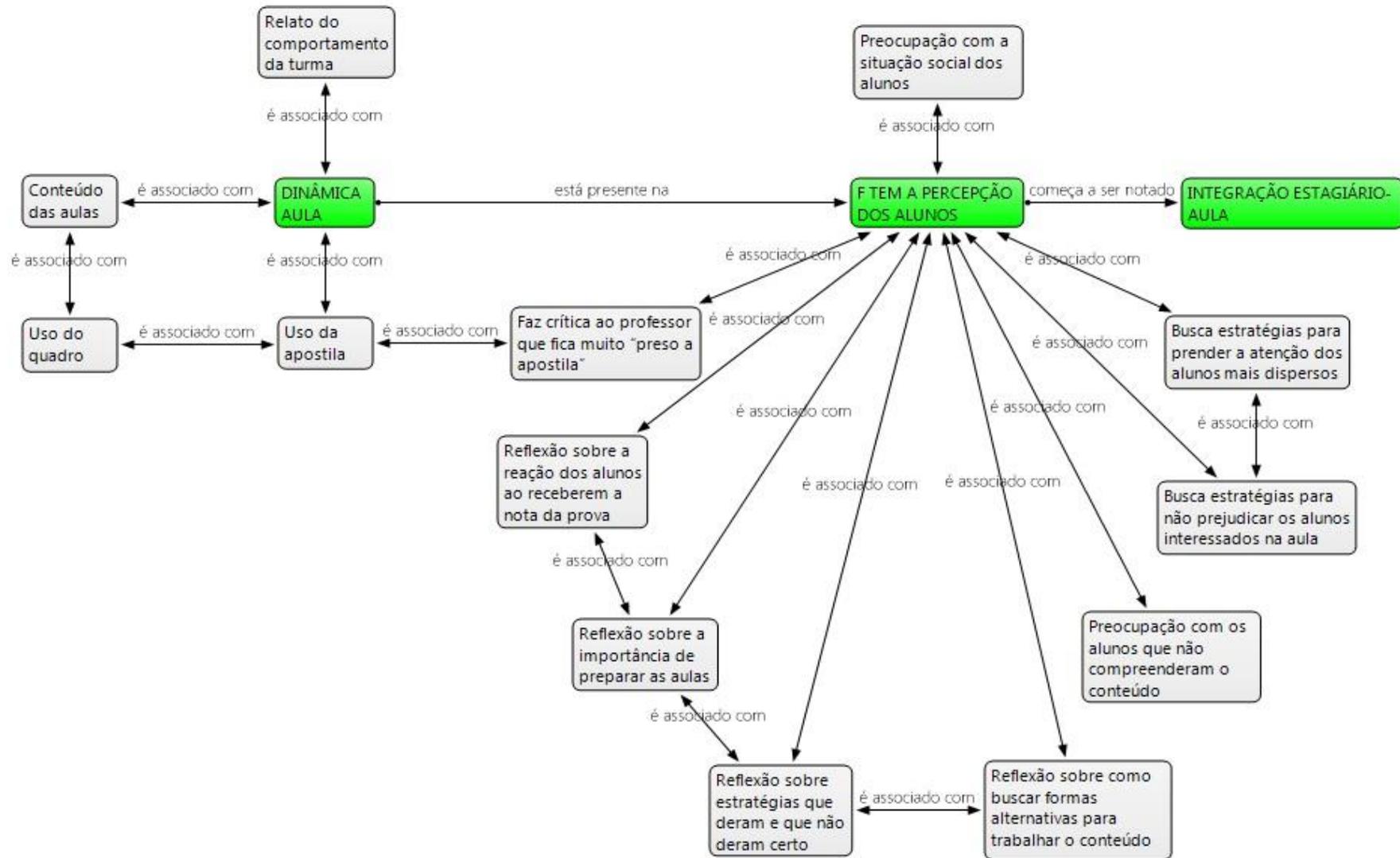
sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos a que antes referimos: racionaliza-se a vivência ao escrevê-lo (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável), reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com um assessor pessoal ou com o grupo de colegas.

É importante esclarecer que os elementos da categoria 1 continuam presentes nesse segundo conjunto de diários, em que o estagiário passa a fazer reflexões cada vez mais profundas acerca da dinâmica das aulas, refletindo sobre a forma em que o professor trabalha o conteúdo. Um exemplo disso é o fato de que diferente dos três primeiros diários, *F* não se limita simplesmente relatar o uso da apostila, mas preocupa-se com o fato do professor utilizá-la quase que exclusivamente nas aulas, refletindo se essa seria realmente a melhor forma de utilizá-la e reparando na forma com que isso impacta a turma. Como é possível identificar no trecho do diário a seguir:

“O conteúdo se misturou um pouco e os alunos novamente esboçavam não estarem compreendendo as coisas. A aula ficou muito monótona também, pois o professor ficou muito preso a apostila, que é sabidamente limitada.” (*F* no décimo diário do ESI)

Nesse conjunto de diários foi possível identificar alguns elementos da categoria 3 e das suas respectivas subcategorias, em específico no quinto diário do ESI, se mostrando evidente também no sexto e sétimo diário de ESII, quando *F* começa a participar mais das aulas e, conseqüentemente, passa a se reconhecer diante das situações vividas no estágio e a refletir de forma mais clara sobre suas atitudes e sobre o que observa.

Imagem 3– F tem a percepção dos alunos



Fonte: Elaborado pelo software Atlas TI com base nos dados da pesquisa.

### 5.3 O reconhecimento de si diante das situações vividas e observadas no estágio:

Os últimos diários de campo demonstram uma capacidade maior de correlacionar os fatos, quando o próprio estagiário passa a citar o que foi dito em diários anteriores e apresenta de forma mais clara a sua capacidade de se auto avaliar e de refletir sobre suas posturas diante das turmas. Este conjunto é marcado pela demonstração de que o estagiário passa a se reconhecer diante das situações vividas no estágio e a refletir de forma ainda mais clara sobre suas atitudes.

Neste conjunto foram identificadas seis categorias, são elas: Relembra o que escreveu em outros diários; Faz crítica ao próprio desempenho diante de certas situações; Reflexão sobre a reação dos alunos enquanto ele está dando aula ou aplicando prova; Reflexão sobre qual a postura correta a ser tomada diante de certas situações; Relata algumas situações problemáticas específicas da relação aluno x Professor; Relata algumas situações problemáticas da relação Escola x Política.

A fim de visualizar melhor as categorias encontradas na terceira fase, foram selecionados alguns trechos dos diários onde é possível identificá-las:

Relembra o que escreveu em outros diários:

“Um professor passa algumas horas com os alunos, é difícil conhecer esses diversos “mundos”, é difícil conseguir atrair a atenção de todos. Junto a isso pensei na questão do “não perder a atenção daqueles que estão interessados e não os prejudicar” que havia levantado em algum diário anterior. Ainda não possuo uma resposta para isso, mas, vejo que pode ser possível não focar em não perder a atenção desse aluno, mas sim trabalhar junto com ele para atrair os outros alunos. Ninguém mais conhece um aluno do que seu amigo de turma, e essa pode ser uma solução viável de trabalho em equipe para a união de todos. Não podemos nos limitar a poucos alunos, devemos tentar alcançar todos, é nisso que vem tendendo minha resposta para esta problemática.” (*F* no décimo primeiro diário do ESII)

Faz crítica ao próprio desempenho diante de certas situações:

“Uma crítica que faço a mim mesmo nessas duas experiências sozinho com os alunos é se saberei lidar com casos mais extremos de “perda de controle da turma”. Até agora foi muito tranquilo, precisando apenas falar de boa com eles. Não consigo me ver gritando ou algo do tipo com alunos, na verdade nem sei se é o melhor caminho isso.” (*F* no quinto diário do ESI)

Reflexão sobre a reação dos alunos enquanto ele está dando aula ou aplicando prova:

“Estar ali na frente dando essa aula me fez vê-los de outra forma. Percebi que eles são mais espertos do que pareciam ser e tem um potencial bem grande. O respeito entre eles também é bem interessante, além que dá para aproveitar muita coisa do conhecimento intrínseco de cada um deles ali.” (*F* no décimo segundo diário do ESI)

Reflexão sobre qual a postura correta a ser tomada diante de certas situações:

“Grande parte dos alunos sequer sabia do que se tratava a aula, tanto que, na hora de escrever em uma folha o que achavam sobre o assunto, alguns perguntavam “o que ela falou hoje? ”. Na hora me veio a pergunta sobre o “aumentar a voz com os alunos? ” Que havia refletido em algum diário de bordo anterior. É uma situação complicada pois, no início todos ficavam quietos e participavam bem, mas agora agiam como agem com o professor E que grita muitas vezes na aula. Tendo em vista isso continuo com a minha resposta, gritar não é o melhor caminho. Acho que a postura do professor é tudo desde o início do seu trabalho, na verdade, principalmente no início do seu trabalho. Acho que o professor não deve ter uma relação afastada dos alunos no tipo “eu sou a grande autoridade aqui e vocês devem me respeitar” e nem ser amigo demais, encontrar o meio termo talvez seja o melhor caminho a seguir, mesmo que seja o mais complicado. Continuo não me imaginando gritando com um aluno, também não me vejo separado deles, não me vejo dando um simples “bom dia” e dando conteúdo e exigindo respeito, me vejo como uma engrenagem de um relógio, talvez uma engrenagem central, e os alunos como pequenas engrenagens que juntos fazem esse relógio funcionar. Essa percepção cheguei a partir das aulas que dei no ensino médio. Mesmo sabendo que são turmas diferentes, objetivos diferentes, todo um aspecto social diferente, pretendo manter essa relação neste meu início de carreira como professor e devo desenvolvê-lo, respeitando todo o “universo” que irá me cerca e me adaptar a cada um desses “universos”. ” (*F* no décimo primeiro diário do ESI)

Relata algumas situações problemáticas específicas da relação aluno x Professor

“Na turma 1001, o professor ia dar o mesmo conteúdo só que esta turma estava muito agitada. Depois de várias tentativas de continuar a aula, o professor desistiu, deu a matéria como dada e saiu da sala. A forma como os alunos comemoraram tal fato foi o que mais me surpreendeu nisso tudo, deixando claro que os alunos dessa turma não querem saber de nada. É uma pena porque há dois alunos nessa turma que correm atrás de algo, mas são “engolidos” pelo restante dos alunos. Um dos alunos dessa turma se vangloriava de ter enfrentado o professor de sociologia, alegando que o professor não poderia fazer nada contra ele e estimulando os outros a fazerem o mesmo. “(*F* no sétimo diário do ESII)

Relata algumas situações problemáticas da relação Escola x Política:

“Na segunda parte a reunião deveria ser sobre os alunos, mas a diretoria expôs um problema sério que estava ocorrendo com a Secretaria de Educação e toda a reunião foi sobre o assunto e como os professores agiriam contra tal fato. Foi uma conversa bastante tensa, mas que, para mim, mostrou um pouco da realidade política que vem por trás de uma escola. ” (*F* no sexto diário do ESII)

Prosseguindo a análise dos diários, é possível perceber por diversas vezes que o estagiário valoriza muito os momentos que possibilitam uma interação entre o professor, os alunos e a direção da escola, demonstrando grande entusiasmo quando percebe isso acontecendo, possivelmente por poder vivenciar no estágio aquilo que ele viu nas disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Como podemos perceber nos trechos de diários a seguir:

“A troca de informações foi bem gratificante, pois deu para conhecer melhor cada um dos alunos, só com três informações básicas, que foi o nome, qual matéria gostavam

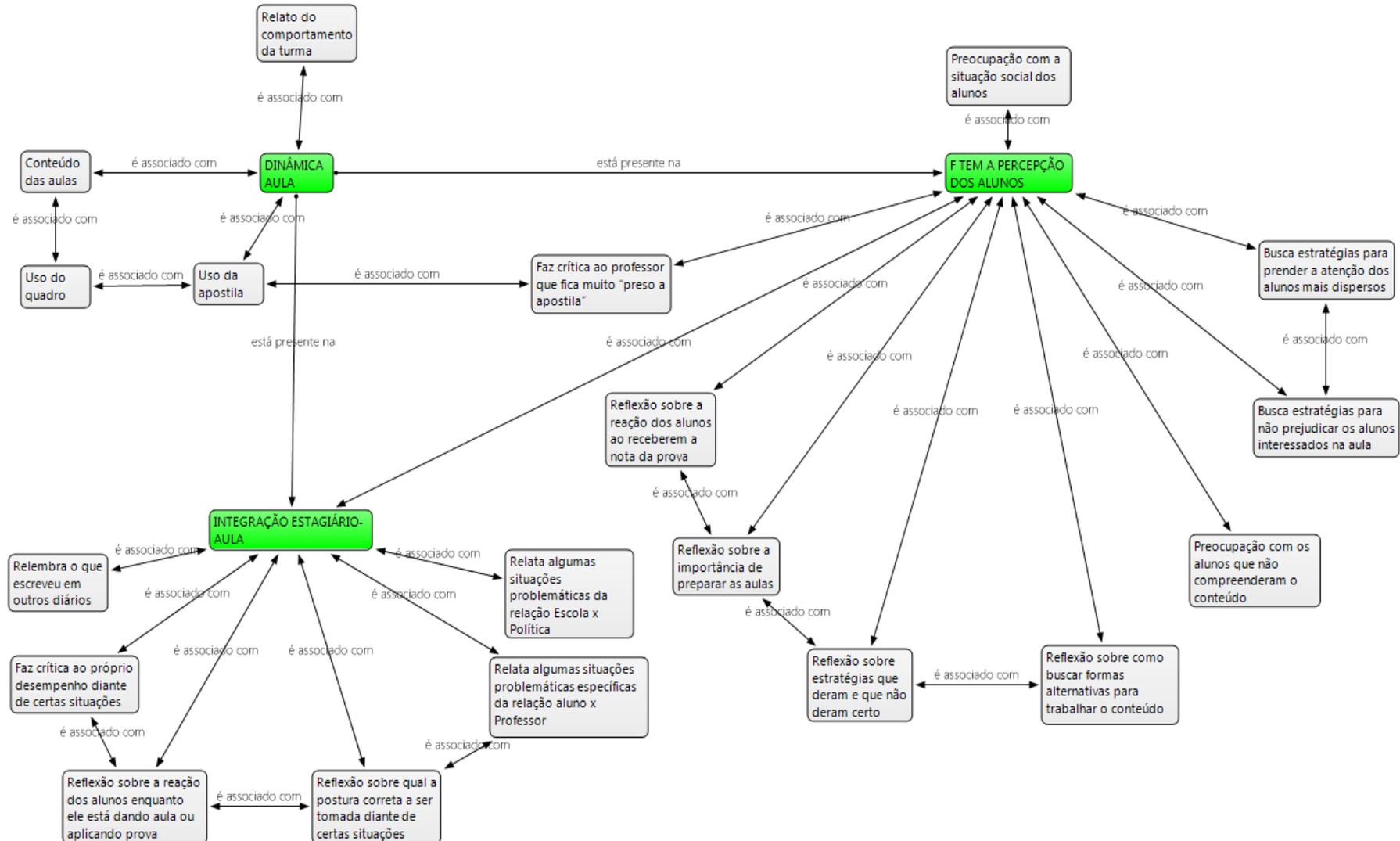
mais e se já haviam escolhido alguma profissão. Os alunos se divertiam a cada resposta e passavam, sem perceberem, mais do que simples informações, mostravam como eram.” (*F* no sexto diário do ESI)

“Essa construção professor/aluno/diretor é algo muito válido, vi professores repensarem na forma de dar aula, vi a aluna disposta a ajudar e vi os diretores mostrando claramente os motivos de tal situação acontecer e tal. Foi muito produtiva a reunião.” (*F* no sexto diário do ESII)

“Acho que o professor não deve ter uma relação afastada dos alunos no tipo “eu sou a grande autoridade aqui e vocês devem me respeitar” e nem ser amigo demais, encontrar o meio termo talvez seja o melhor caminho a seguir, mesmo que seja o mais complicado. Continuo não me imaginando gritando com um aluno, também não me vejo separado deles, não me vejo dando um simples “bom dia” e dando conteúdo e exigindo respeito, me vejo como uma engrenagem de um relógio, talvez uma engrenagem central, e os alunos como pequenas engrenagens que juntos fazem esse relógio funcionar. Essa percepção cheguei a partir das aulas que dei no ensino médio. Mesmo sabendo que são turmas diferentes, objetivos diferentes, todo um aspecto social diferente, pretendo manter essa relação neste meu início de carreira como professor e devo desenvolvê-lo, respeitando todo o “universo” que irá me cerca e me adaptar a cada um desses universos.” (*F* no décimo primeiro diário do ESI)

Vale destacar que os elementos das categorias 1 e 2 também aparecem nesse conjunto e muitas vezes de forma ainda mais visível, visto que ao longo da análise é possível perceber que *F* demonstra uma capacidade de fazer descrições cada vez mais detalhadas, análises e reflexões mais profundas.

Imagem 4 – Integração estagiário-aula



Fonte: Elaborado pelo software Atlas TI com base nos dados da pesquisa.

#### 5.4 A importância do professor regente de turma durante o estágio supervisionado

Fazendo uma comparação entre os diários do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o que fica claro desde o início da análise é a admiração que o estagiário *F* tem pelo professor regente da turma do Estágio Supervisionado em ensino de Biologia. Logo no segundo diário ele já identifica o professor pelo nome e demonstra admiração com o fato do professor ter ido trabalhar mesmo com a paralisação e com a forma como ele conduz a aula, desencadeando em um contato do professor com os alunos que acaba por admirar de forma positiva o estagiário. A seguir apresento este diário de campo:

“Hoje teve paralisação dos professores, mas o professor B. de Biologia foi ao colégio para ministrar suas aulas. Havia apenas três alunos do segundo ano presentes e a aula foi feita de forma diferente, foi uma aula-conversa. O tema era ciclo menstrual, mas acabou indo para uma conversa bem interessante de educação sexual, onde o contato professor-aluno foi muito bem aproveitado e rendeu bons frutos.” (*F* no segundo diário do ESII)

Ao longo dos diários que correspondem ao ensino médio, por diversas vezes o estagiário *F* continua demonstrando essa admiração pela forma como o professor *B.* conduz as suas aulas, permitindo uma boa interação com os alunos, aproveitando suas falas, mesmo que em meio a uma brincadeira, para associar ao conteúdo. Abaixo alguns trechos de diários que comprovam o fato:

“Na turma 2001, o professor iniciou o tema “Produção de energia”. Um fator muito interessante foram as diversas respostas dos alunos sobre como era produzida a energia no corpo e a construção do saber nessa troca professor e aluno. Foi muito bom ver tal fato ocorrendo.” (*F* no sétimo diário do ESII)

“Essa turma é muito participativa e o professor aproveita isso muito bem. Até em respostas que os alunos falam brincando ele aproveita para inserir a explicação do tema” (*F* no oitavo diário do ESII)

“Fui direto para 2001 onde os alunos aguardavam o professor B, que se atrasou um pouco. Eu fico simplesmente impressionado com esse professor. Ele tem um sério problema pessoal, seus dias são bastantes cansativos, ontem chegou e não estava passando muito bem, mas, assim que ele entra na sala, ele deixa simplesmente tudo isso do lado de fora e dá sua aula de forma tão natural e divertida que nem parece que ele está cansado ou preocupado com outras coisas.” (*F* no décimo primeiro diário do ESII)

O licenciando demonstra uma boa interação com o professor regente ao procurá-lo em busca de sua opinião e aprovação em meio a um determinado acontecimento, demonstrando que o estagiário nesta escola não se limitava a um mero observador, mas participava ativamente da rotina da escola, como é possível exemplificar com o trecho:

“Ontem a professora de Frances não foi dar aula, ela já havia avisado a turma sobre, então peguei os dois primeiros tempos deles. Antes de tudo uma das alunas do terceiro

ano, uma senhora bem comprometida com os estudos, me viu entrando e já foi falando “Professor, hoje temos dois tempos vagos, vamos! ”. Eu ainda não achei uma palavra para descrever o que sinto quando vejo esse tipo de reação. Conversei como professor B sobre o que tinha planejado e ele aprovou. Havia planejado fazer uma revisão de biologia molecular para depois entrar nas leis de Mendel, para que eles pudessem visualizar melhor o assunto e depois aplicar o teste. Fiquei muito satisfeito com o resultado pois senti que eles conseguiram entender a matéria, via alunos explicando uns aos outros, tinha aluno respondendo às perguntas na hora da explicação, alunos que não estavam nem aí para aula, no decorrer da mesma, começaram a perguntar e até mesmo a menina que na primeira prova havia me encarado de certa forma, chegou e participou muito bem da aula. Eles praticamente fizeram a geração F2, a mais complicada, sozinhos quando estava explicando no quadro. ” (*F* no décimo diário do ESII)

Nesse contexto fica claro a importância do professor regente, que tem a oportunidade de participar ativamente no processo de formação do estagiário. A respeito disso, Pimenta e Lima (2012) esclarecem que o aprendizado de qualquer profissão é prático, que esse conhecimento ocorre a partir de observação, reprodução, onde o futuro educador repetirá aquilo que ele avalia como bom, em um processo de escolhas, de adequação, de acrescentar ou retirar, dependendo do contexto nas quais se encontra e, é nesse caso que as experiências e conhecimentos adquiridos facilitam as decisões.

A relação entre o professor regente da turma e o estagiário precisa ser de troca de experiências, mas nem os membros da Escola de Educação Básica tem conhecimento do seu papel na formação do futuro professor.

Segundo a Resolução CNE/CP 1 de fevereiro de 2002, além das IES as EEB também possuem responsabilidade na formação inicial de professores. Segundo a Resolução, as EEB assim como as IES, são consideradas um espaço formativo do futuro professor. Por meio do estágio o futuro professor tem a oportunidade de compreender e conhecer seu espaço de trabalho, para isso é fundamental a participação ativa de todos os envolvidos no Estágio: os docentes das IES orientados do estágio, os professores regentes das turmas e os membros da direção das EEB.

No sexto diário do ESII, ao participar de um conselho de classe, o estagiário demonstra consciência da importância dessa interação entre todos os membros da escola, como é possível perceber:

“Ontem foi realizado um conselho de classe no colégio. Tal conselho foi dividido em duas partes: a primeira parte com representantes dos alunos presentes e a segunda parte apenas professores e diretores. Pude ficar nas duas partes e foi algo que acrescentou muito. Na primeira parte, apenas a representante do segundo ano apareceu e foi legal ver como a mesma foi preparada para reunião, com opiniões de um grupo da turma, deixando claro os problemas que enfrentam e em cima dos questionamentos vinha sempre uma proposta para melhorar. Essa construção professor/aluno/diretor é algo muito válido, vi professores repensarem na forma de dar aula, vi a aluna disposta

a ajudar e vi os diretores mostrando claramente os motivos de tal situação estar acontecendo e tal. Foi muito produtiva a reunião.” (*F* no sexto diário do ESII)

Pimenta (2000), ao falar sobre as pesquisas realizadas dentro das EEB utiliza a expressão pesquisa-colaborativa. Para a autora, essa sistemática de trabalho “não pretende que o professor universitário considerado especialista dite os rumos das mudanças e que os professores da escola sejam meros executores. Ambos são parceiros responsáveis pelo projeto.” (PIMENTA, 2000, p. 96). Desta forma busca-se uma aproximação entre acadêmicos e professores das escolas, além de auxiliar na formação de professores reflexivos.

É muito comum a ideia de que a Formação Inicial dos professores é de responsabilidade exclusiva das IES (TERRAZZAN, 2003). Segundo Lisovski (2006), a escola muitas vezes tem a percepção de que os professores das universidades, como os únicos responsáveis por orientar seus estagiários, visitem seus alunos nas escolas, realizando as devidas “correções” necessárias para o bom andamento das aulas. “Com isso, a escola formalmente se “desobriga” em relação à formação daqueles que serão seus futuros profissionais.” (LISOVSKI, 2006, p. 59).

Segundo PIMENTA (2012, p.24) “o estágio curricular possui a finalidade de integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos das disciplinas dos cursos”. Dessa forma, a escola passa a não se limitar ao local destinado à aplicação de uma prática, mas se estrutura como um espaço que pode ser estudado, compreendido e conhecido pelo estagiário, que passa a estar inserido na realidade escolar. Para que isso realmente aconteça é fundamental a participação ativa do professor regente, evitando assim que o estagiário se torne mero observador das aulas.

O estágio supervisionado é fundamental na formação do professor, uma vez que ele pode se constituir em um momento em que o estagiário está mais sensível e receptivo às sugestões de colegas. Neste período uma orientação adequada por parte do professor-orientador e do professor regente da turma poderia contribuir para aquisição de maior confiança e dedicação ao longo de sua carreira.

## **5.5 Voltando a Paulo Freire**

No Capítulo 3, o conceito de reflexão nas obras de Paulo Freire foi, em uma primeira etapa, resgatado de forma transversal a partir dos estudos de Clarissa Martins de Araújo e

Everson Melquiades Araújo Silva, que em colaboração com o Centro Paulo Freire de Estudos e Pesquisas da UFPE, desenvolveram uma pesquisa exploratória e bibliográfica nas obras de Paulo Freire a fim de recuperar a importância desse conceito para a formação de professores. Nessa pesquisa os autores se reportam de forma mais específica à formação continuada. Nesse sentido, Silva e Araújo (2005, p. 04) ressaltam que, nos moldes de Freire:

... a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica.

A partir desse conceito trazido pelos autores acima citados, nessa pesquisa a problematização desse conceito foi estendida para a formação inicial com o aval do próprio Paulo Freire, que se refere explicitamente à uma formação permanente. Dessa forma, foi possível durante a execução do presente trabalho e a partir de algumas leituras das obras de Paulo Freire, materializar o conceito de reflexão em algumas categorias a fim de lançar um novo olhar sobre os diários de campo. Essas categorias são: i) curiosidade; ii) crítica; iii) movimento entre o pensar e o fazer e iv) leitura de mundo.

A seguir foram destacados os trechos dos diários de *F* em que essas categorias puderam ser identificadas. A categoria Movimento entre o pensar e o fazer foi identificada nos seguintes trechos:

“A questão que vem a minha cabeça desde a primeira aula que fui, tanto no ensino fundamental quanto no médio, foi a de como fazer para trazer esses alunos que estão completamente dispersos nos seus pensamentos e como manter e não prejudicar os que estão realmente interessados.” (F no quarto diário do ESI)

“A troca de informações foi bem gratificante, pois deu para conhecer melhor cada um dos alunos, só com três informações básicas, que foi o nome, qual matéria gostavam mais e se já haviam escolhido alguma profissão. Os alunos se divertiam a cada resposta e passavam, sem perceberem, mais do que simples informações, mostravam como eram.” (F no sexto diário do ESI)

“Como era uma aula revisão extrai o máximo de conhecimento dos alunos, fazendo com que os alunos dessem uma aula sem perceberem isso. Essa tática, ao meu ver, foi muito boa, pois eles participaram muito bem da aula e, mesmo nas brincadeiras que a princípio não tinham uma certa coerência puderam ser aproveitadas. (F no décimo segundo diário do ESI)

“Havia planejado fazer uma revisão de biologia molecular para depois entrar nas leis de Mendel, para que eles pudessem visualizar melhor o assunto e depois aplicar o teste. Fiquei muito satisfeito com o resultado pois senti que eles conseguiram entender a matéria, via alunos explicando uns aos outros, tinha aluno respondendo as perguntas na hora da explicação, alunos que não estavam nem ai para aula, no decorrer da mesma, começaram a perguntar e até mesmo a menina que na primeira prova havia me

encarado de certa forma, chegou e participou muito bem da aula. Eles praticamente fizeram a geração F2, a mais complicada, sozinhos quando estava explicando no quadro.” (F no décimo diário do ESII)

A categoria Curiosidade pode ser observada no seguinte trecho:

“Fato curioso é que os que ficaram conversando foram os mesmos que foram muito mal na prova de biologia.” (F no quinto diário do ESI)

A categoria Crítica pode ser observada nos seguintes trechos:

“Nessas últimas aulas ficou claro como o professor fica preso as apostilas que o governo manda para escolas. Ele fica dando matérias aleatórias até que a apostila chegue. Na 1801 ele costuma oferecer os dois tempos para o PIBID devido à falta de apostila.” (F no oitavo diário do ESI)

“Uma coisa que esqueci de falar nos outros diários é sobre o tempo que se perde fazendo chamada, tanto no ensino fundamental quanto no médio. No ensino fundamental já se perde um bom tempo na entrada dos alunos, e ainda tem a chamada. Sei o quanto é importante a chamada, mas acho bom pensar em algo que substitua com a mesma eficácia esse método, acho que ajudaria muito.” (F no nono diário do ESII)

“Hoje, na turma 1901, o professor falou sobre “Misturas” e começou a falar sobre a separação delas. Logo de início ele se demonstrava tenso e inseguro. A forma de explicar foi bem diferente da que vinha fazendo, de uma maneira muito presa a apostila e pouco falava sobre coisas fora do que tinha na mesma. Os alunos mostravam claramente que não estavam conseguindo entender a matéria. Tive certeza sobre a insegurança do professor quanto ao tema quando o mesmo estava falando sobre a água ser o solvente universal, falou com toda certeza, cheguei até a anotar no caderno, que “O sal não se dissolve na água”. Na segunda parte da aula, os alunos passaram a maior parte do tempo lendo a apostila e fazendo os exercícios.” (F no décimo diário do ESI)

A categoria Leitura de mundo pode ser observada no seguinte trecho:

“Uma coisa que me chamou muita atenção foi o fato de algumas meninas perguntarem sobre o efeito dos suplementos alimentares em crianças. Não esperava que crianças como aquelas tivessem interesse nesse assunto, o que me fez pensar no por que daquela preocupação, qual situação social aquelas crianças estavam passando para se preocuparem com isso.” (F no décimo diário do ESI)

Em alguns diários, no entanto, podem ser identificadas mais de uma categoria, como pode ser observado nos trechos a seguir:

Movimento entre o pensar e o fazer / Crítica

“O pessoal do PIBID falou sobre visão, levou uma caixa para mostrar um mesmo local como varia sendo iluminado ou não, além de ter entrado em conceitos da luz. Até certa parte foi muito produtiva, mas depois ficou muito pesado e os alunos ficaram meio confusos sobre.” (F no oitavo diário do ESI)

“Uma coisa que o professor **B** me pede é para ajudar os alunos da maneira que acho que devo ajudar. Eu tomei uma postura que mostrava o caminho a ser seguido, mas

não como seguir esse caminho. De certa forma isso deu meio certo, pois estudou ou lembrava da aula conseguiu resolver tranquilamente depois da explicação da questão, mas haviam alunos que entraram na escola depois da matéria dada e outros que não estudaram mesmo, o que de certa forma era compreensível para alguns, mas não podia agir de uma forma com um e de outra com outro. No final da prova o **B** apareceu na sala e o “ajudar” dele era praticamente dar a resposta, o mesmo reparei na professora de química, só que de maneira bem mais discreta. Já a professora de Francês fazia o mesmo que eu. Entendo que ajudar o aluno é importante, mas, na minha opinião, praticamente dar a resposta para eles não é algo que chamaria de “ajudar” no seu sentido real, mas consigo entender o porque os professores que fizeram isso, agiram assim, mesmo eu não seguindo isso.” (F no décimo segundo diário do ESII)

“Uma crítica que faço a mim mesmo nessas duas experiências sozinho com os alunos é se saberei lidar com casos mais extremos de “perda de controle da turma”. Até agora foi muito tranquilo, precisando apenas falar de boa com eles. Não consigo me ver gritando ou algo do tipo com alunos, na verdade nem sei se é o melhor caminho isso.” (F no quinto diário do ESII)

“Na turma 3001, o professor começou a matéria de ciclos biológicos. Essa turma é parecida com a 2001, com alunos bem participativos. Tem uma aluna que dá várias sugestões para aula. É bom ver isso, mas de certa forma isso me incomoda demais, porque faz parecer que o professor não sabe o que está fazendo. No geral a aula rendeu bastante, mas há pouco tempo, o que deixa o conteúdo seguir devagar.” (F no oitavo diário do ESII)

#### Curiosidade / Leitura de mundo

“Estar ali na frente dando essa aula me fez vê-los de outra forma. Percebi que eles são mais espertos do que pareciam ser e tem um potencial bem grande. O respeito entre eles também é bem interessante, além que dá para aproveitar muita coisa do conhecimento intrínseco de cada um deles ali.” (F no décimo segundo diário do ESI)

#### Leitura de mundo / Movimento entre o pensar e o fazer

“Na turma 2001, o professor iniciou o tema “Produção de energia”. Um fator muito interessante foram as diversas respostas dos alunos sobre como era produzida a energia no corpo e a construção do saber nessa troca professor e aluno. Foi muito bom ver tal fato ocorrendo.” (F no sétimo diário do ESII)

“Resolvi a questão a partir do que eles falavam, guiando em algumas partes e aprofundando um pouco mais. Depois que resolvi essa questão com eles comecei a falar sobre “Segunda lei de Mendel”, que o professor havia pedido para começar. É um tema que precisa preparar toda uma base, fui devagar, explicando parte por parte, mas na próxima oportunidade pretendo reforçar a base deste tema, já que visualizar cruzamento genético é trabalhar muito no imaginário deles, então vou tentar “dá uma forma” mais concreta sobre isso.” (F no nono diário do ESII)

#### Curiosidade / Crítica / Movimento entre o pensar e o fazer

“Venho reparando nessa parte há algum tempo, para ver se era o início do trabalho, mas a mesma crítica vem se repetindo e sinto que tenho uma base para falar sobre

como o PIBID vem sendo ministrado. Eu esperava algo bem mais participativo, dinâmico, pegando a teoria e mostrando na prática aos alunos, para perceberem que a ciência acontece a todo momento e nem percebemos. O que venho reparando é que, até agora, foi apenas uma aula sendo dada por outro professor, utilizando um data show ao invés do quadro. Isso provavelmente deve ser para sentir a turma, é um início de trabalho, mas ainda não mostrou o diferencial, ainda não expôs a sua verdadeira proposta. “ (F no nono diário do ESI)

“Hoje, na turma 1901, o professor falou sobre “Produtos do petróleo”, “Reação química” e comentou sobre a “Lei de Lavoisier”. Hoje estava com uma postura um pouco melhor, mas ainda inseguro. O conteúdo se misturou um pouco e os alunos novamente esboçavam não estarem compreendendo as coisas. A aula ficou muito monótona também, pois o professor ficou muito preso a apostila, que é sabidamente limitada.” (F no décimo primeiro diário do ESI)

#### Leitura de mundo / Crítica / Movimento entre o pensar e o fazer

“Esse conteúdo é difícil ser trabalhado devido aos alunos trabalharem com algo que, se não houver uma aproximação de coisas do cotidiano, não conseguem imaginar. O que vejo no olhar deles é que eles até conseguem entender que tem “algo se ligando a algo”, mas é exatamente isso, “algo”. Começo a pensar numa forma alternativa de trabalhar com a química propriamente dita, seja ela didaticamente falando ou estruturalmente. Quando digo “estruturalmente” é na questão de introduzir a química um pouco antes, nos níveis inferiores de forma lenta e gradual, para que chegassem ao nono ano pelo menos tendo uma ideia do que é um átomo ou coisas básicas da química. Como futuro professor já consigo prever um grande desafio nesta área da química. Espero ter um contato com a física dada a eles, mas acredito que seja um pouco mais tranquilo trabalhar com os conceitos da mesma.” (F no décimo primeiro diário do ESI)

#### Leitura de mundo / Curiosidade / Crítica / Movimento entre o pensar e o fazer

“Grande parte dos alunos sequer sabia do que se tratava a aula, tanto que, na hora de escrever em uma folha o que achavam sobre o assunto, alguns perguntavam “o que ela falou hoje?”. Na hora me veio a pergunta sobre o “aumentar a voz com os alunos?” que havia refletido em algum diário de bordo anterior. É uma situação complicada pois, no início todos ficavam quietos e participavam bem, mas agora agiam como agem com o professor *E*, que grita muitas vezes na aula. Tendo em vista isso continuo com a minha resposta, gritar não é o melhor caminho. Acho que a postura do professor é tudo desde o início do seu trabalho, na verdade, principalmente no início do seu trabalho. Acho que o professor não deve ter uma relação afastada dos alunos no tipo “eu sou a grande autoridade aqui e vocês devem me respeitar” e nem ser amigo demais, encontrar o meio termo talvez seja o melhor caminho a seguir, mesmo que seja o mais complicado. Continuo não me imaginando gritando com um aluno, também não me vejo separado deles, não me vejo dando um simples “bom dia” e dando conteúdo e exigindo respeito, me vejo como uma engrenagem de um relógio, talvez uma engrenagem central, e os alunos pequenas engrenagem que juntos fazem esse relógio funcionar. Essa percepção cheguei a partir das aulas que dei no ensino médio. Mesmo sabendo que são turmas diferentes, objetivos diferentes, todo um aspecto social diferente, pretendo manter essa relação neste meu início de carreira como professor e devo desenvolvê-lo, respeitando todo o “universo” que irá me cerca e me adaptar a cada um desses “universos”. “ (F no décimo primeiro diário do ESI)

“Foi o primeiro contato eu e alunos sozinhos e percebi que há um grande respeito entre o professor e aluno, mas também há uma linha bem tênue que separa essa relação. No geral foi muito tranquilo, pois nessa turma tem muita gente mais madura e com uma boa relação com o professor **B**. Mas ficou claro também o interesse de cada um, os mais novos foram os que menos estudaram ou se preocuparam em fazer a prova direito, tendo alguns entregando a prova em branco com menos de 10 minutos.” (F no quarto diário do ESII)

“Na turma 2001, o professor continuou o tema “Produção de energia”, além de ter entrado em “Transformações da matéria”. Essa turma é muito participativa e o professor aproveita isso muito bem. Até em respostas que os alunos falam brincando ele aproveita para inserir a explicação do tema.” (F no oitavo diário do ESII)

“Um professor passa algumas horas com os alunos, é difícil conhecer esses diversos “mundos”, é difícil conseguir atrair a atenção de todos. Junto a isso pensei na questão do “não perder a atenção daqueles que estão interessados e não prejudicá-los” que havia levantado em algum diário anterior. Ainda não possui uma resposta para isso, mas, vejo que pode ser possível não focar em não perder a atenção desse aluno mas sim trabalhar junto com ele para atrair os outros alunos. Ninguém mais conhece um aluno do que seu amigo de turma, e essa pode ser uma solução viável de trabalho em equipe para a união de todos. Não podemos nos limitar a poucos alunos, devemos tentar alcançar todos, é nisso que vem tendendo minha resposta para esta problemática.” (F no décimo primeiro diário do ESII)

A identificação dessas categorias nos diários de F sinaliza que o estágio supervisionado no formato em que foi desenvolvido, considerando especialmente o uso do diário de campo, proporcionou uma dinâmica de ações por parte do estagiário que se alinha à dinâmica teórica-prática e prática-teórica que caracteriza o conceito de reflexão na obra de Paulo Freire. Conforme o estágio se desenvolve o estagiário passa a demonstrar uma capacidade cada vez maior de refletir sobre o que observa, sobre os seus medos, seus pensamentos, passando também a ter a capacidade de externar de forma cada vez mais aflorada essas questões por meio dos diários.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa foi analisada a forma como a disciplina de estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas vem contribuindo para a formação do professor reflexivo na perspectiva freireana. Para isso foram analisados 25 diários de campo de um estagiário do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNIRIO, sendo 13 diários referentes ao ESI e 12 diários referentes ao ESII.

Nesse propósito, foram levantadas algumas questões que nortearam a reflexão desse trabalho. Estas questões nos levaram inicialmente a busca de uma trajetória do ensino de Ciências Biológicas no Brasil.

Com a intenção de esclarecer a importância do Estágio Supervisionado, no capítulo seguinte o trabalho apresentou as contribuições do mesmo na formação inicial de professores. Os modelos de estágio e a relação entre a teoria e a prática também foram demonstrados neste capítulo, que foi finalizado com a perspectiva do estágio como pesquisa. Como resultado desse estudo, foi possível compreender que a tendência de transformar o estágio em uma atividade mais burocrática, de observação e desvinculada do resto do curso, infelizmente, ainda encontra-se vigente. Pimenta e Lima (2012) esclarecem que isso demonstra a necessidade de ressignificar o estágio, e de problematizar esse momento, transformando a escola em um lugar propício para o desenvolvimento da postura investigativa, que conseqüentemente possibilita produção de conhecimento.

O estudo demonstrou ainda que colocar o estágio no eixo das análises e compreender a sua real função e contribuição para formação de professores é imprescindível para que se possa estabelecer estratégias para o melhor aproveitamento desse período tão importante na formação do professor.

A presente pesquisa também teve como proposta de trabalho, defender uma formação de professores que valorize as práticas que estimulem a reflexão. Diante disso, o terceiro capítulo discutiu o conceito de reflexão, resgatando nas obras do autor Paulo Freire este conceito. Freire destaca que na formação permanente dos professores, um momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, e isso implica no movimento de fazer e

pensar sobre o fazer. Neste sentido, Freire (2001a) aponta que os saberes necessários à prática educativa se constroem na medida em que ocorre uma reflexão crítica sobre a prática.

O terceiro capítulo discutiu ainda o conceito de redescrição descrito pelo filósofo americano Richard Rorty. Para Rorty, redescrição é a produção de conhecimento com a reflexão escrita sobre suas próprias vivências. O autor defende a ideia de que a redescrição é uma narrativa que retrata a relação significativa das pessoas com o mundo (RORTY, 1992). A partir da relação entre a reflexão na perspectiva freireana, e da redescrição na perspectiva de Rorty, foi possível problematizar de forma mais objetiva o instrumento diário de campo para a discussão que foi feita sobre o professor reflexivo. Segundo Falkembach (1987), esse instrumento, facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos. Para Gianotto e Carvalho (2015), o diário constitui um instrumento básico da avaliação que deve ser elaborado por qualquer docente que pretende uma atividade reflexiva em seu trabalho. Essa é uma prática que apesar de estar se mostrando extremamente proveitosa para a formação de professores mais reflexivos sobre suas ações, não parece ser o foco de muitos estudos, já que existem poucas publicações entorno dessa temática.

A análise dos diários de campo de *F*, feita no capítulo 5, revelou uma mudança concreta em dois aspectos: na forma com que o estagiário faz os seus registros e na capacidade de reflexão tanto sobre o que vivencia no estágio como sobre os próprios diários.

Ao comparar os três primeiros diários de *F* com os diários seguintes, o avanço tanto em termos de riqueza de detalhes nos relatos, quanto no fato de trazerem análises bem mais profundas é nítido. Os diários passam claramente a ultrapassarem o nível de simples relatos ou descrições de fatos. O que marca a diferença dos diários do conjunto 1 para os do conjunto 2, é o fato de que passam a contemplar uma análise da percepção das reações dos alunos diante das aulas e dos acontecimentos, além de começar a refletir sobre as causas e consequências das próprias ações e das ações do professor regente das turmas, o que simplesmente não era visível nos diários do conjunto anterior.

Com o passar do estágio supervisionado, os diários de campo contemplam descrições cada vez mais profundas e demonstram uma capacidade maior de correlacionar os fatos, em que o próprio estagiário passa a citar o que foi dito em diários anteriores e apresenta de forma mais clara a sua capacidade de se auto avaliar e de refletir sobre suas posturas diante das turmas. A capacidade de se reconhecer diante das situações vividas no estágio e de refletir de forma ainda mais clara sobre suas atitudes, é mais aparente nos diários do conjunto 3, apesar de já começarem a aparecer nos diários do conjunto 2.

Relembrando o conceito de reflexão descrito por Paulo Freire, é possível perceber que para Freire a reflexão é uma construção, um exercício constante, que vai se aperfeiçoando com o tempo, como Silva e Araújo (2005, p. 04) destacam muito bem no trecho a seguir:

... a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer”. Nesta direção, a reflexão surge da curiosidade sobre a prática docente. Essa curiosidade inicialmente é ingênua. No entanto, com o exercício constante, a curiosidade vai se transformando em crítica.

Foi possível perceber uma mudança nos diários de *F* em termos reflexivos. Essa mudança pode ser claramente associada com a questão cronológica, no sentido de que conforme o tempo de estágio vai passando, e conforme o estagiário exercita constantemente a prática de escrita dos diários de campo, *F* passa a demonstrar uma capacidade cada vez maior de refletir sobre o que observa, sobre os seus medos, seus pensamentos, passando também a ter a capacidade de externar essa questão por meio dos diários cada vez mais afluada.

A análise dos diários revelou ainda a admiração que *F* tinha pelo professor *B*, regentes das turmas no ESII, tanto pela forma como o professor aproveita cada fala dos alunos para inserir os temas da aula, como a relação que ele mantém com os alunos e com o próprio estagiário. Essa análise demonstra a importância de que o professor regente da turma participe ativamente no processo de formação do estagiário, e de que tenha consciência de que no contexto do estágio o futuro professor reproduzirá aquilo que considera como bom, dessa forma o professor tem a oportunidade de colaborar positivamente com esse momento fundamental da formação do estagiário.

Nessa perspectiva e diante dos resultados apresentados ao final dessa pesquisa dissertativa, os estudos apontam para uma mudança na forma de registro e na capacidade de refletir que podem ser associadas como causa do exercício constante de escrita dos diários de campo. Por sua vez, a melhora na interação com os alunos, constatadas na categoria 2 e na identificação de *F* com as vivências do estágio, identificadas na categoria 3, não podem ser afirmadas como causa da prática de escrita dos diários, vista que essas podem estar associadas simplesmente com as experiências vividas pelo estagiário e proporcionadas pelo estágio supervisionado.

Finalmente, espera-se que o presente trabalho contribua para o entendimento da contribuição da disciplina de Estágio Supervisionado na formação inicial de professores de Ciências Biológicas, e a importância da reflexão na perspectiva freireana durante esse processo.

## REFERÊNCIAS

ACADEMIA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS. **O Ensino de ciências e a educação básica: propostas para superar a crise.** Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Ciências, 2008. Disponível em: <[http://www.abc.org.br/rubrique.php3?id\\_rubrique=52](http://www.abc.org.br/rubrique.php3?id_rubrique=52)> Acesso em: 03 de março de 2017.

**ATLAS.ti** Scientific Software Development GmbH. Version 7. Berlin, 2002-2014. Disponível em: <<http://www.atlasti.com/whatsnew7.html>>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.

BIZZO, N. **Ciências biológicas. Um pouco de história brasileira das ciências biológicas no Brasil.** Universidade de São Paulo – SP, p. 148 – 169, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/07Biologia.pdf>>. Acesso em: 05 de junho de 2016.

BRASIL: Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Acesso em: 20 de junho 2016.

\_\_\_\_\_: **Parecer 283/62, de 14 de novembro de 1962.** Documenta, nº 10, p.80-94, dezembro de 1962.

\_\_\_\_\_: **Parecer 292/62, de 14 de novembro de 1962.** Documenta, nº 10, p.95-100, dezembro de 1962.

\_\_\_\_\_: **Parecer 315/62, de 14 de novembro de 1962.** Documenta, nº 10, p.75-76, dezembro de 1962.

\_\_\_\_\_: **Parecer 325/62, de 14 de novembro de 1962.** Documenta, nº 10, p.75-76, dezembro de 1962.

\_\_\_\_\_: **Parecer 5/63, de 06 de fevereiro de 1963.** Documenta, nº 12, p.23, março de 1963.

\_\_\_\_\_: **Parecer 30/64, de 11 de abril de 1964.** Documenta. nº 27, p.75-76, dezembro de 1964.

\_\_\_\_\_: **Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971.** Disponível em: <[http://www.presidencia.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)> Acesso em: 12 de dezembro de 2016.

\_\_\_\_\_: **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/legis/pdf/LDB.pdf>> Acesso em: 05 de dezembro de 2016

\_\_\_\_\_: **Parecer CNE/CP nº 21,** de 06 de agosto de 2001. Estabelece a duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001:** Dá nova redação ao parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 01, de 18 de fevereiro de 2002:** Institui as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.788,** de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de set. 2008.

BRONER, E. M. **A escrita dos diários no processo de formação profissional.** In: PRADO, G. do V. T.; SOLIGO, R. (Org.). *Porque escrever é fazer história.* Campinas, SP: Graf. FE, 2005.

CARVALHO, A. M. P. de; VIANNA, D. M. O currículo do curso de licenciatura: realidade, diretrizes e problemas. **Ciência e Cultura**, São Paulo: SBPC, v.39, n.9, p.845-847, set. 1987.

CATANI, D. B.; BUENO, B. O.; SOUSA, C. P.; SOUZA, M. C. C. **Docência, Memória e Gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 2000.

COSTA, M. Z. **O estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio: Concepções de prática e de pesquisa no cotidiano das Práticas de ensino dos estágios da FACEDI.** Campinas, 2012.

FALKEMBACH, E. M. F. **Diário de Campo: um instrumento de reflexão.** Revista Contexto e educação, Ijuí, RS, v. 2, p. 19-24. Jul. /Set. 1987.

FATÁ, R. M. **Da História Natural às Ciências Biológicas.** 2008. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/biologia/0020.html>>. Acesso em: 06 de junho de 2016.

FAVERO, M. L. **Universidade e Estágio Curricular:** Subsídios para discussão. IN: ALVES, N. (org.). *Formação de professores: pensar e fazer.* São Paulo: Cortez, 2001.

FAZENDA, I. C. A. IN: PICONEZ, S. C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas-SP: Papirus, 2012.

FONTENELE, E. M. **A redescrição rortyana e a questão da intrinsecalidade**. Revista Redescrções. V. 3 p. 19 – 29 , 2010 . Disponível em: <[http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2\\_03/03.pdf](http://www.gtpragmatismo.com.br/redescricoes/redescricoes/ano2_03/03.pdf) > Acesso em: 23 de janeiro de 2017.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_: **Educação e mudança**. Petrópolis: Vozes, 1984.

\_\_\_\_\_: **Educação como prática para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_: **A educação na cidade**. São Paulo: Cortes, 1991.

\_\_\_\_\_: **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_: **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

\_\_\_\_\_: **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Unesp, 2001b.

\_\_\_\_\_: **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002.

\_\_\_\_\_.; NOGUEIRA, A. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis, 1993.

\_\_\_\_\_.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, A.M. **As competências na atuação do profissional egresso da licenciatura em Ciências Biológicas da UNESC: uma análise dos anos de 2002-2005**. Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC. p. 124, 2007.

GHEDIN, E., OLIVEIRA, E. S. de; ALMEIDA, W. A. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIANOTTO, D. E. P.; CARVALHO, F. A. **Diário de Aula e sua relevância na formação inicial de professores de Ciências Biológicas**. REEC. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias , v. 14, p. 131-156, 2015

GOMES, M. M.; SELLES, S. E.; LOPES, A. C. **Estabilidade e mudança curriculares em livros didáticos de ciências**. Educação e Pesquisa: revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 477-492, 2013

JACOBSON, R. **Ensayos de lingüística aplicada**. Barcelona: Seix barral, 1975

KRASILCHIK, M. **Reformas e Realidade: o caso do ensino de Ciências**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 85-93, 2000.

LISOVSKI, L. A. **Organização e desenvolvimento do Estágio Curricular na Formação de Professores de Biologia**. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2006.

LUCAS, M. C.; FERREIRA, M. S. **Formação de professor de ciências e Biologia na UFRJ (1960/70): Entre estabilidades e mudanças curriculares**. UFRJ – Rio de Janeiro, 2015.

MACEDO, E. **Ciência, tecnologia e desenvolvimento: uma visão cultural do currículo de ciências**. In: LOPES, A. C. e MACEDO, E. (orgs.). Currículo de ciências em debate. Campinas: Papirus, p. 119-153, 2004.

MONTEIRO, S. B.. **Pesquisa-ação e produção de conhecimento na formação docente**. In: PIMENTA, S. G & FANCO, M. A. S. *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação*. São Paulo: Loyola, v. 1, p. 139-155, 2012

NASCIMENTO, F. do; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. **O ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.39, p. 225-249, set. 2010.

PEREIRA, J. E. D.: **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PICONEZ, S. C. B. (Coord.); **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24ª Ed. São Paulo: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. *et al.* Pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. J. (Org.). **Educação continuada.** Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_.; LIMA, M. S. L.; **Estágio e Docência.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação. Série Saberes).

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

RORTY, R. **Solidariedade ou objetividade.** Novos Estudos Cebrap, n.36. p. 109 -121. Jul. 1993.

\_\_\_\_\_. **Contingência, ironia e solidariedade.** Tradução Nuno Ferreira da Fonseca. Lisboa: Presença, 1994.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: Knowledge growth in teaching.** In: Educational Researcher, Vol. 15, N.2. p. 4 – 14. Fev. 1986.

SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. **Reflexão em Paulo Freire: Uma contribuição para a formação continuada de professores.** V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 2005.

SILVA, H.; DUARTE, 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, 2001.

SILVA, M. O. **Diários de aula: análise de diários de uma professora de um curso superior de tecnologia de Porto Alegre, RS.** Revista Educação por Escrito – PUCRS, v.4, n.2, p. 114 – 128. dez. 2013.

TANURI, L. M. **História da formação de professores.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TERRAZAN, E. A. **Necessidades e perspectivas para os novos estágios curriculares na formação de professores: primeiras aproximações.** In: SELLES S. E.; FERREIRA, M. S. (Organizadoras). *Formação docente em ciências: memórias e práticas.* p.77-92. Niterói: Eduff, 2003.

YINGER, R. J.; CLARK, C. M. *Reflective Journal Writing: theory and practice.* Paper. (occasional serie, n. 50), IRT, Michigan State Univ., East Lansing, Michigan, 1981.

ZABALZA, M. **Diários de aula. Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Porto: Porto Editora, 1994.

\_\_\_\_\_: **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004