



REGISTRANDO O DESENVOLVIMENTO DO SABER DOCENTE DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COM O USO DO DIÁRIO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

REGISTERING THE PERFORMANCE OF THE EDUCATOR'S KNOWLEDGE DURING THE SUPERVISED INTERNSHIP WITH THE USE OF PEDAGOGICAL PRACTICE DIARY

Renata Agnoletto ¹
Daniela Frigo Ferraz ², Claudia Faccini dos Reis ³

¹UEM / Programa de Pós Graduação em Educação para Ciência e a Matemática / reagnoletto@hotmail.com

²UNIOESTE / Docente do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde/ GECIBIO/ dfrigoferraz@gmail.com

³UNIOESTE / Programa de Pós Graduação em Engenharia Agrícola/ reisfc@hotmail.com

RESUMO

Considera-se que no momento de formação inicial o futuro professor necessita buscar formas de refletir criticamente sobre a atividade pedagógica. Buscando atender esta necessidade propôs-se a utilização do Diário da Prática Pedagógica (DPP) durante o momento do Estágio Supervisionado, de um curso de Ciências Biológicas – licenciatura. Tomando os pressupostos teóricos de Pórlan; Martin (1997), os acadêmicos usaram o DPP para anotações de experiências adquiridas durante as aulas lecionadas no momento da Regência. A questão orientadora da pesquisa foi compreender como o uso sistematizado do DPP durante o estágio obrigatório de biologia pode contribuir para a formação inicial de professores. A confecção dos diários foi seguida de análise crítica realizada mediante a triangulação de dados entre colegas e professor orientador. A partir da análise dos diários foi verificada a validade da utilização do DPP como ferramenta de reflexão e construção de saber docente para estes alunos.

PALAVRAS - CHAVE: Estágio Supervisionado; Formação Inicial de Professores; Prática Reflexiva; Diário de Prática Pedagógica.

ABSTRACT:

It's considered that, when a teacher is beginning his career, he needs to search for ways to build his knowledge and, besides reflect critically on his professional performance. To achieve this necessity, it's proposed to make the use of the Pedagogical Practice Diary (PPD), during the time of the supervised internship, a course in Biological Sciences - Licentiate. Taking by granted the prior conjecture of Pórlan; Martin (1997) the academic has been used de PPD to take notes the experiences that have been taken during the lessons at the Regency. The guiding question of the research aimed to understand how the systematic use of the PPD during the supervised internship of biology can contribute to the initial training of teachers. The preparation of daily, was followed by critical analysis conducted by the triangulation of data between colleagues and mentor teacher. An analysis of the diaries, were observed the factors that contributed to the implementation of classes and the factors that

limited the teaching of undergraduate students in biological sciences, and demonstrated the validity of the use of PPD as a tool for reflection and construction of knowledge for teaching future teachers.

KEYWORDS: Supervised Internship; Teacher's Initial Formation; Reflexive Practice; Pedagogical Practice Diary (PPD).

INTRODUÇÃO

O ato de ensinar é um dos mais antigos processos de nossas sociedades e considerado ainda hoje, como tendo papel central na organização social. Entretanto, apesar de ser uma atividade tão antiga e de tanto valor para humanidade, ainda se têm poucas convicções quanto aos fenômenos associados e/ou derivados do ensino, como expõe Gauthier (2006, p. 17): “De fato, mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos”.

Baseadas nas incertezas quanto ao saber docente, as investigações quanto ao mesmo vêm crescendo cada vez mais entre outras razões, pela necessidade de aperfeiçoamento profissional da atividade. A maior dificuldade encontrada pelos pesquisadores é justamente quanto à ausência de uma relação de saberes específicos necessários para que se desempenhe a função de educador. Entretanto, muitos estudiosos da educação, (entre eles TARDIF, 2002 e GAUTHIER, 2006) concordam que os saberes que o futuro professor deve adquirir, estão ligados muito mais à prática diária no meio escolar e ao amadurecer de técnicas e metodologias que surgem no próprio campo de aplicação do que à teorias pedagógicas construídas cientificamente (GAUTHIER, 2006).

Admite-se neste trabalho em concordância com Tardif (2002), que os professores são indivíduos criativos e competentes, que fazem de sua prática um espaço não apenas de reprodução de saberes provenientes das teorias vistas durante sua formação, mas também são produtores de saberes que vão muito além das pesquisas acadêmicas, sendo constituídos dia a dia na vivência escolar. Logo, a universidade não é o único espaço de formação docente, existe um espaço particular de cada profissional que corresponde a sua realidade sócio-cultural e ao investimento do próprio professor em sua formação, que envolve tanto aspectos financeiros e tempo disponível como os que correspondem ao interesse de cada um na melhoria de sua atuação docente.

Toda a complexidade do processo de formação docente justifica a necessidade constante de reflexões a respeito da prática educativa e exatamente por esta prática estar tão relacionada às experiências pessoais do professor, estes conhecimentos particulares devem ser considerados durante o processo de formação que necessita confrontá-los com as teorias pedagógicas, como exposto por Leitão (2004):

As propostas de formação [...] devem incluir também as necessárias condições que fomentem formas de organização dos próprios professores em cada unidade educativa, em um processo de autoformação partilhada, possibilitando a reflexão sobre as suas práticas, o aprofundamento de questões a elas pertinentes, [...] o exercício da crítica e da criatividade e o aprofundamento das relações entre prática/teoria/prática. (p. 28).

Ao assumir que o processo educativo ultrapassa as faces pedagógicas teóricas, alcançando meios de desenvolvimento tão intrincados a maneira de ser do professor como pessoa, nada mais acertado do que incluir este fato nas pesquisas científicas. Isto implica dizer

que a subjetividade do professor deve nortear as investigações sobre o ensino, já que este profissional realiza sua prática a partir dos conceitos que ele próprio cria, implica também propor que estes profissionais não sejam considerados apenas como alvos de estudo, mas sim como participantes das investigações, tanto durante o processo de formação inicial quanto durante a formação continuada.

Mediante toda a problemática com que deparamos quanto às investigações sobre o saber docente e o aperfeiçoamento da formação de professores optou-se neste trabalho pela utilização do Diário de Prática Pedagógica (PÓRLAN; MARTIN, 1997) como objeto de pesquisa, no qual os acadêmicos em formação inicial descreveram suas atuações durante o desenvolvimento do Estágio Supervisionado em Biologia.

Krasilchik (1996), explica que o Estágio Supervisionado, em especial a fase da regência, é o momento em que o futuro professor vai ter o primeiro contato com a realidade de sua prática profissional. É também durante este primeiro contato com o meio escolar que o licenciando vai aprimorar seus métodos de ensino, testar suas estratégias e o conhecimento adquirido na teoria, dentro da universidade, através de reflexões sobre sua própria sua prática docente.

A justificativa para utilização dos diários como instrumento de coleta de dados é apresentada por Zabalza (1994) quando diz que os professores são arquitetos de suas ações e as constroem de maneira reflexiva. O mesmo autor aponta que toda atuação docente é norteadas pelas peculiaridades de cada professor, logo as descrições nos diários abarcam os dois quesitos, constituindo-se de instrumento válido para análise, já que primeiro são nele descritos os fatos e posteriormente as reflexões sobre os fatos.

Os Diários aqui descritos são do tipo misto, segundo Zabalza (1994), contendo narrações que refletem não só as visões objetivas de suas aulas, ou seja os fatos ocorridos em classe, mas também registro de pensamentos e sentimentos envolvidos em sua atuação, isto é, suas reflexões sobre os fatos ocorridos durante sua prática pedagógica. A escrita já é um processo, por si só bastante subjetivo isto é, ao executá-lo o agente já realizou antes uma prévia reflexão para então transpor seus pensamentos ao papel e esta reflexão é peculiar de cada autor e proporciona um feedback extremamente proveitoso para o exame do próprio autor sobre sua prática, sendo que já no momento da escrita se está realizando ponderações sobre os fatos que vai descrever. O autor complementa:

Ao narrar sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados). Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão (p. 95).

De acordo com Freitas; Paniz (2005) têm-se que o DPP carrega consigo duas óticas diferentes de cada realidade: uma quanto à referência de escrita, desenvolvimento das aulas, atividades, descrições dos alunos e seus comportamentos e a segunda enfoca o autor do diário como protagonista da ação, é a reflexão sobre o ato e sobre si próprio, como se sentiu com o fato descrito, seus receios e expectativas. Sendo assim, o diário consiste em um instrumento no qual o professor auto-explora a sua atuação profissional, proporcionando-se estímulos de melhoria. Por isso, é através dos diários, que se pode explorar o pensamento do professor e as relações com a ação, ou seja, conhecer os dilemas do ensino da forma como o professor os vive e experimenta (ZABALZA, 1994).

Assumimos, portanto em concordância com Bejarano; Carvalho (2003), que para mencionar o desenvolvimento profissional do professor devemos levar em conta suas convicções e medos, tudo o que ele acredita e acima de tudo a visão que faz de si mesmo. Mais do que isso, falar sobre o desenvolvimento profissional, principalmente de professores

em formação, nos remete à observação dos conflitos que estes enfrentam e da maneira como reagem.

Nessa direção, as questões que nortearam a pesquisa foram: Como os professores em formação inicial constroem seus conhecimentos e práticas pedagógicas no momento do Estágio Supervisionado? O Diário de Prática Pedagógica pode constituir-se como um instrumento válido para refletir sobre os conflitos que surgem no momento do Estágio Supervisionado auxiliando os acadêmicos para o desenvolvimento de seu saber docente? Como o uso do DPP pode contribuir para formação inicial docente? A partir do exposto o objetivo do trabalho foi verificar a validade da proposta reflexiva trazida pelos DPP no momento do Estágio Supervisionado em Biologia. Com os relatos aqui transcritos podemos analisar fatores que permeavam a prática dos futuros professores em regência e avaliar como este instrumento pode ser utilizado durante a formação inicial de professores.

ASPECTOS METODOLÓGICOS E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Este trabalho utilizou como fonte de dados dois Diários de Prática Pedagógica, confeccionados durante o Estágio Supervisionado em Biologia de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade pública do estado do Paraná. As experiências relatadas do estágio ocorreram em uma escola da rede pública estadual, com turmas do primeiro e segundo anos do Ensino Médio do período noturno.

A proposta dos DPP foi direcionada a um grupo de cinco acadêmicos, tendo em vista que os projetos investigativos (que formam uma das etapas do estágio) são divididos em grupos, e cada grupo é orientado por um professor orientador. Sendo assim cada orientador em conjunto com seus alunos propõem uma investigação que deve ser desenvolvida durante o estágio. A investigação aqui descrita ocorreu no ano letivo de 2007.

Dentre os diários dos cinco acadêmicos do grupo de estágio aqui descrito foram selecionados dois DPP por observar-se maior comprometimento com a atividade de descrição das aulas e posterior reflexão das próprias atitudes, já que os relatos expostos foram mais detalhados e as reflexões foram mais específicas de acordo com a metodologia de confecção dos diários proposta por Porlán; Martin (1997). Sendo assim, os trechos aqui analisados são dos dois diários por nós selecionados, cujos acadêmicos serão tratados como L1 e L2.

Os DPP utilizados foram elaborados da seguinte forma: primeiramente os licenciandos descreveram os acontecimentos ocorridos nas aulas e ao final ocorreram reflexões individuais de cada um dos acadêmicos seguido de análise a respeito dos principais aspectos que influenciaram as aulas que ministraram, sendo todos esses dados registrados no DPP, conforme sugerido por Porlán; Martin (1997).

Alguns dos aspectos considerados na análise foram: metodologias e/ou técnicas utilizadas pelos licenciandos em formação inicial, que foram consideradas como bem sucedidas ou que pelo contrário, não tiveram os seus objetivos iniciais atingidos; comportamentos do licenciando que favoreciam um bom relacionamento entre alunos e acadêmicos ou ainda que causassem desordem ou não promovessem um bom relacionamento em classe. Dentre os relatos dos dois DPP analisados, os fatos mais citados são a respeito da indisciplina dos alunos, avaliação escolar e planejamento de aulas, sendo estes, portanto os eixos principais da análise feita.

Posteriormente a estas reflexões realizadas pelos licenciandos ocorreram encontros quinzenais, onde os conteúdos dos diários foram discutidos de forma coletiva entre os pesquisadores, os colegas licenciandos do grupo de estágio e o professor orientador do grupo, de modo a realizar as discussões para triangulação dos dados. Esta triangulação de dados é proposta por Porlán; Martin (1997) e prevê a compreensão dos fatos em um nível mais avançado, onde os obstáculos deixam de ser exclusivos do professor-autor e passam a ser

encarados como problemas profissionais compartilhados por todos, no presente caso, os professores em formação inicial envolvidos na pesquisa.

Deste modo, esta triangulação promoveu discussões sob critérios mais amplos que os descritos nos diários como: as visões que os autores tinham de sua prática pedagógica enquanto regentes em sala de aula; as opiniões sobre a classe e seus alunos; suas crenças científicas, pedagógicas, epistemológicas, bem como os modelos de ensino que norteiam suas aulas; e ainda os obstáculos metodológicos, emocionais, sociais e a forma como os autores os encaravam em sala de aula.

A análise dos diários se deu mediante uma abordagem qualitativa, segundo Bogdan; Biklen (1994), por constituir-se de uma investigação descritiva isto é, onde a escrita ocupa importância central, seja no registro dos acontecimentos ou no levantamento e posterior exposição de resultados. Este tipo de abordagem ainda implica aos investigadores o empenho em contemplar os diferentes pontos de vista a que são expostos, não objetivando o julgamento dos mesmos, mas sim a compreensão dos critérios utilizados na construção destes pontos de vista.

A pesquisa qualitativa preocupa-se principalmente com os processos e não tanto com os resultados, estuda a forma como as expectativas se refletem nas atividades, os investigadores qualitativos, portanto tendem sempre a analisar os fatos mais indutivamente construindo raciocínios na medida em que os dados vão surgindo no decorrer da pesquisa. Pode-se afirmar então que os significados têm importância central e que este tipo de pesquisa está sempre questionando os sujeitos da investigação, buscando entender o que eles pensam e o modo como pensam (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para facilitar a apresentação dos resultados serão expostos relatos, extraídos dos Diários de Prática Pedagógica, que descrevem alguns fatores estimulantes e outros limitantes nas realizações das aulas.

O DIÁRIO COMO INSTRUMENTO DE REFLEXÃO E INTERVENÇÃO A PARTIR DOS RELATOS DE L1 e L2

Nos relatos subseqüentes verificam-se trechos que ressaltam a importância da confecção dos diários de forma sistematizada na elaboração de questionamentos quanto à prática pedagógica vivenciada pelos licenciandos durante seu período de regência.

No primeiro relato o licenciando posiciona-se sobre a forma como são, ou como deveriam ser colocados em prática os planejamentos desenvolvidos durante o estágio e a importância da tomada de decisões na ação durante o desenrolar de uma atividade em sala de aula:

“...Na minha opinião, os planejamentos devem ser totalmente refletidos, devido à versatilidade que devem ter. É necessário que estejamos prontos para mudar o rumo das aulas, de Algas marinhas para doenças cardiovasculares num piscar de olhos para que se possa, ao menos tentar, sanar a curiosidade científica e cotidiana que eles demonstram... Hoje foi uma das melhores aulas, todos demonstraram interesse, todos queriam participar. Estava no meio da aula sobre Algas e num estalo, um aluno me perguntou sobre pressão arterial, respondi, outra pergunta surgiu, respondi novamente e de repente todos queriam falar sobre isso! Mudei o conteúdo da aula e descobri que sabia mais sobre esse assunto do que eu imaginava. A aula foi o máximo! Realmente eles querem saber, sobre aquilo que vivenciam e eu quero estar preparada para isso” (Relato de L1).

Nesse primeiro trecho do diário percebe-se a satisfação de L1 ao abordar tópicos de interesse dos alunos e que tinham relação com o seu cotidiano, os quais foram considerados como fatores positivos para o decorrer das aulas, embora não constituíssem o conteúdo da aula em questão no planejamento inicial. A abordagem de assuntos do cotidiano em classe há muito tempo é defendida por estudiosos da educação, sobretudo com o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). No relato acima, percebe-se que, a abordagem de temas trazidos pelos próprios alunos propiciou uma aproximação do acadêmico com a turma quando este tomou a decisão de parar o conteúdo planejado para conversar sobre o que eles queriam saber. Percebe-se opinião semelhante em Dimenstein; Alves (2003):

... educar é ensinar o encanto da possibilidade. Isso, para mim, é a magia da educação. É quando você mostra o quarto movimento da *Nona sinfonia* de Beethoven e a pessoa vê um mundo diferente, ou pega uma poesia, uma música, uma equação [...] Isso é educar! É quando você consegue abrir uma possibilidade, seja ela qual for (DIMENSTEIN; ALVES, 2003, p. 83).

A partir desta aproximação anunciada, entre estagiários e alunos, destaca-se a importância da criação de vínculos emocionais entre as partes, já que o bom relacionamento com os alunos, mencionado no relato exposto, é de suma importância para uma boa aceitação não só do professor em classe, mas também do conteúdo que será trabalhado. Dimenstein; Alves (2003), afirmam também que o aluno acredita muito mais no que vê, isto é, no exemplo do professor do que no que escuta em sala de aula. Esta é a chamada educação moral, educar pelo exemplo, o professor, segundo esses autores, educa ao mostrar que está aprendendo também, "... o professor tem uma autoridade moral, pois ele é o aprendiz há mais tempo" (p. 49).

Essa versatilidade constituiu um importante saber docente na opinião dos licenciandos por promover uma aproximação maior entre professor e aluno e ainda têm implicações diretas no ensino dos conceitos trabalhados. Por outro lado, verifica-se que essa versatilidade em modificar seu planejamento inicial para contemplar os interesses dos alunos não é obtida de imediato pelo outro licenciando, conforme exposto a seguir:

"A aula de hoje era realização de duas práticas de citologia no laboratório... As dificuldades com o material foram todas as possíveis... o microscópio, peça chave para aulas de citologia era muito, mas muito ruim! Ainda assim realizamos as práticas de visualização de célula de cortiça e mucosa oral. A de mucosa, no entanto, foi dificultada por que não foi possível corar as células, de repente até o corante que havíamos levado não se prestou a realizar sua função... Não bastasse isso... eles têm preguiça de escrever, desenhar, participar... a maioria se quer quis tentar visualizar ao microscópio levantaram-se e ficaram fuçando uma prateleira de bizarrices que havia no laboratório..." (Relato de L2).

Analisando o primeiro relato de L2 podemos perceber que não apresenta a mesma liberdade de ação, demonstrada por L1 quando sua aula planejada fugiu de seu controle, prendendo-se meramente ao planejamento. L2 considerou sua aula um fracasso, culpando os alunos por isso, ao contrário de L1 que se aproveitou da situação trazida pelos alunos para trabalhar um conteúdo que era do interesse deles.

Na situação exposta é evidente o despreparo do aluno/estagiário em acreditar que o simples uso de uma atividade prática poderia ser uma fonte segura de obter a atenção e a

curiosidade dos alunos. Também a falta de visão da realidade escolar para o desenvolvimento desse tipo de atividade, o que é decorrente da falta de articulação que é dada em termos de formação inicial de professores no que diz respeito ao preparo dos acadêmicos para as situações reais e complexas que são encontradas nos ambientes escolares, de sala de aula, de estrutura escolar, de equipamentos para laboratórios, entre outros.

Logo seria neste momento de grande valia o auxílio de um agente mais experiente na educação e em contato direto com a realidade da escola, assim salientamos novamente a necessidade de um maior comprometimento por parte dos agentes do meio escolar quanto às atividades formadoras de professores como é o caso do Estágio Supervisionado. Conforme exposto por Tardif (2008), o objetivo da inserção do aluno licenciando no ambiente escolar é o de colocá-lo em contato com essa experiência profissional que só é adquirida com o passar dos anos, entretanto muitos professores vêm as atividades do Estágio como um estorvo, ao invés de se aproveitarem destas para seu próprio enriquecimento profissional.

Um ponto importante a ressaltar no relato descrito por L2 é a atribuição da “culpa” por sua aula não estar andando do modo como foi preparada nos próprios alunos, ou seja, os alunos por si só seriam os responsáveis por sua falta de atenção e interesse. Fato que é evidenciado em muitos discursos de professores já experientes, e que é citado por Dimenstein; Alves (2003), ao afirmarem que os professores estão cada vez mais preocupados com a indisciplina de seus alunos, não com atitudes desordeiras, mas sim com a indisciplina intitulada no relato, como “preguiça” e caracterizada principalmente pelo desinteresse dos alunos pelo assunto. Os professores, segundo esses autores, estão apenas iniciando um processo de reconhecimento da importância do significado das aulas.

Outra questão bastante polêmica e que tomou uma dimensão muito importante no decorrer dos encontros por promover questionamentos bastante plausíveis e ao mesmo tempo não propiciar muitas alternativas em termos de ações práticas durante o momento de estágio foi a avaliação:

“... Talvez eu nem devesse, argumentar tanto a respeito das avaliações, me sinto ainda ignorante no que diz respeito a avaliação, preciso ler mais... Contudo tenho hoje uma opinião formada a respeito de avaliação escolar. Opinião esta, que estará sempre sujeita a mudanças. Considero que a avaliação estilo: provão é a pior maneira possível de quantificar a “inteligência” de um aluno. Prova não prova nada! Até porque os conceitos que hoje, são mastigados e regurgitados para os alunos, podem não ser os mesmos de amanhã e tomara que não sejam, isto seria a prova irrefutável de que a ciência não é estática. Então como aceitar que os professores cobrem de seus alunos, conceitos definidos e mais ainda, penso a respeito também daqueles professores que acreditam que formulam provas de raciocínio. Que raciocínio? Se aquilo que eles querem no final são as respostas certas. Por favor! Precisamos de hipóteses, precisamos deixar nossos alunos errarem... Não adianta nada, aperfeiçoarmos as aulas objetivando a perfeição e trabalharmos na avaliação como uma eterna tela de Penélope” (Relato de L1).

Nesse relato percebe-se a preocupação do licenciando com o modo que é posta a avaliação na escola. Essa forma de avaliar citada por L1 é vista por alunos e educadores como sinônimo de nota, registro, reprovação, isso porque, conforme comenta Hoffmann (2003), existe uma dicotomia entre educação e avaliação, pois a educação acontece com um efetivo acompanhamento do desenvolvimento dos alunos e a avaliação em um momento posterior:

momento de registros anacrônicos e classificatórios. Na realidade educação e avaliação deveriam ser realizadas em conjunto e não dessa forma equivocada que as exigências burocráticas da escola e do sistema impõem.

Camargo (1997) explica que os cálculos estatísticos, para aprovação do aluno, são tão comuns que vêm ganhando mais importância dentro das escolas do que o próprio ensino-aprendizagem, condicionando assim o ensino ao rigor dessas atividades, quando deveria ser ao contrário. A mesma autora ainda afirma que os processos de avaliação baseados em julgamentos do professor quanto ao aproveitamento do aluno são influenciados demasiadamente por suas teorias particulares, logo certifica que este processo é em suma, muito simples para o efeito que tem na sociedade. “A prática da avaliação escolar classificatória e opressora que está no centro das experiências negativas dos alunos, faz supor a existência de uma relação de forças assimétricas” (p. 8).

Nesse relato considerou-se que, apesar da necessidade de profunda reflexão quanto à forma como vem sendo tomada a avaliação, na condição de estagiários e no momento do estágio supervisionado pouco, ou quase nada, poderia ser feito, já que os licenciandos “devem”, ao final, passar as notas ao professor regente, dando continuidade ao processo e ao sistema imposto.

Mesmo assim considerou-se importante essa “obrigação” em seguir o modelo corrente de avaliação, para que dessa forma o aluno licenciando se observe em situações diferentes das que se imaginava, podendo assim refletir quanto às diversas possibilidades que poderiam ser pensadas para mudar a forma de avaliação nas escolas, bem como refletir quanto a sua própria condição enquanto um professor em formação inicial cheio de conflitos e contradições:

“... A conversa era total na classe e nem de longe parecia que estavam fazendo prova... Eu chamava atenção todo tempo pra que fizessem silêncio, mas simplesmente não era atendida!... Houve reclamações quando souberam que era eu quem ia aplicar a prova e não L1, uma aluna gritou do fundo da sala ‘Não! Deixa a outra dar a prova que você é muito ruim’... Concordo que notas não capacitam ninguém, mas não acho que ajudar na prova é uma forma de favorecê-los já que estarei neste caso permitindo que sejam aprovados por algo que não aprenderam, e, sobretudo que não se esforçaram pra aprender... uma boa prova escrita nunca matou ninguém... e depois, as questões não eram simplesmente ‘decoreba’, mas e se fossem? Eles não deveriam interessar-se em no mínimo, decorar? Estes alunos precisam saber que algo lhes será cobrado posteriormente! E se não for dentro da escola, vai ser lá fora! Eles precisam estar preparados para as cobranças do mundo real, precisam ser avaliados! Pois o serão a todo o momento durante o resto de suas vidas! Eu mesma, como estagiária, enquanto travava uma verdadeira batalha interior entre meus conceitos estava sendo avaliada... Fiquei profundamente incomodada com a situação, mais uma vez eu fui a “bruxa má”, mas reverter isso deixando-os fazer prova com consulta também não iria resolver o problema global da avaliação escolar, mas iria, talvez, me fazer mais popular entre meus alunos. O que é certo afinal?.” (Relato de L2).

A subjetividade do relato de L2 denota seu envolvimento emocional com a atividade do estágio, embora demonstrando certa imaturidade quanto às atitudes dos alunos. Ainda que, com opiniões formadas a respeito da avaliação, L2 põe a prova suas próprias concepções,

questionando um sujeito que poderia ser materializado em qualquer pessoa que viesse a ler os relatos de seu DPP.

A problemática exposta neste relato é confirmada por Camargo (1997) que diz: “Os modos de perceber e conceber a realidade articulados pela técnica de avaliação passam a fazer parte do repertório operativo do aluno com a única finalidade de obter a aprovação escolar” (p. 7). Toda avaliação se trata de revelar o domínio de conhecimentos que sustentam valores importantes sob a ótica de quem avalia, como expõe Lacueva (1997). O educador precisa estar consciente quanto à complexidade dos mecanismos de aprendizagem, dos fatores em jogo nessa relação de poder que é a avaliação escolar. Mas a fórmula para essa compreensão, para este discernimento simplesmente não existe, o que nos coloca novamente em dúvida quanto aos procedimentos adotados pela escola.

Lacueva (1997), ainda diz que o interesse dos alunos em receber uma ‘retribuição’ pelo seu desempenho é cada vez menor ou ausente, na escola que exige o aprendizado de certos tópicos impostos, a autora ‘anuncia’ no entanto, o aparecimento de uma escola, onde os estudantes participam da determinação dos trabalhos a serem desenvolvidos, bem como dos saberes relevantes derivados de cada atividade. Embora não tenha sido esta escola o cenário de desenvolvimento da presente pesquisa, segundo relatos de L2, a partir das concepções de L1 a respeito do processo ensino-aprendizagem e seus métodos de quantificação, concordamos com a autora quanto ao eminente surgimento dessa escola anunciada, ainda que não a nível escolar, mas gradativamente em cada classe.

No que diz respeito ao relacionamento com alunos, os professores novatos apresentam grandes dificuldades em manter posturas que estabeleçam respeito mútuo como aponta Krasilchik (1996). Como todas as ações do educador em classe exigem dele posições baseadas em julgamentos e convicções particulares, facilmente se estabelece um clima de contrariedade que pode resultar em conflito no caso dos estágios em regência, devidos principalmente ao curto espaço de tempo que os estagiários têm para conhecer seus alunos, a atividade pode se tornar frustrante para muitos futuros docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não cabe a este trabalho confirmar ‘erros’ ou ‘acertos’ quanto às experiências dos licenciandos, mas sim demonstrar a profundidade dos relatos e da influência que a descrição no DPP pode ter sobre a prática docente, por constituir-se de instrumento de reflexão sobre a realidade objetiva da escola e sobre a subjetividade do professor. Exclusivamente na experiência de estágio supervisionado, o Diário constitui-se objeto muito relevante para uma auto-avaliação do futuro professor quanto a seu desempenho, não obstante, este pode aprender através de seus erros, bem como do cruzamento de opiniões que acompanham este trabalho com Diários de Prática Pedagógica.

Assumimos finalmente que o uso de DPP durante o estágio supervisionado é uma excelente opção de trabalho durante a formação inicial de professores que fornece ao licenciando a oportunidade de refletir a própria prática e reinventá-la sempre que necessário. Reconhecemos as limitações iniciais desse tipo de trabalho quanto a proposta de criar hipóteses de intervenção que de fato se efetivem nas aulas subseqüentes para promover uma superação dos limites estabelecidos pelas reflexões contidas nos relatos dos DPP. No entanto, pensamos que as reflexões e os debates promovidos durante os encontros quinzenais tomando por base os DPP foram de grande valia no processo formativo. Ainda que muitas vezes os resultados de profundas reflexões direcionem para dúvidas ainda maiores que as anteriores, deve-se considerar a importância da incerteza, como afirmam Dimenstein; Alves (2003): “[...] Faz parte da aventura chegar e dizer: *Estava errado*” (p.45. grifos dos autores). Sendo assim, mesmo quando a conclusão é de que determinada ação não leva a nada, esta informação é

relevante para os próximos que se aventurarem a executá-la.

Por fim, destacamos a importância de uma articulação maior entre a formação inicial e continuada e o momento de estágio como um promissor campo para a construção de conhecimento sobre o saber fazer docente. Estudos demonstram que os programas formativos de melhor qualidade possuem parcerias com o meio escolar, demonstrando a necessidade de uma interação maior nesse processo de articulação entre formação inicial e continuada, onde os professores das escolas de educação básica teriam um papel mais ativo (TARDIF, 2008). No entanto, pensamos que enquanto não houver uma disponibilidade maior dos professores (tempos disponíveis e remuneráveis) nas escolas e nem mesmo espaços escolares para essas trocas, esta articulação ainda fica muito limitada.

Assim o uso dos DPP confere boa oportunidade reflexiva para os professores em formação. Resultados semelhantes com uso do DPP na formação inicial foram evidenciados por Freitas; Paniz (2005) e Lima (2004). Além disso, sugere-se um trabalho ainda mais aprofundado com este instrumento iniciando sua elaboração antes do momento da regência propriamente dita, enquanto os licenciandos ainda estão realizando as observações na escola para que se vá tomando intimidade com a técnica de descrição. Também é pertinente ressaltar a grande importância das discussões do grupo de acadêmicos e professores, pois a troca de experiências mostrou-se muito importante para descrição dos fatos nos diários e para as reflexões quanto às possíveis soluções de problemas e mudanças de atitudes. É imprescindível que os sujeitos envolvidos na atividade dediquem tempo e atenção a escrita para melhor elaboração do DPP, isso proporcionará análises ainda mais ricas ao final do processo de confecção dos diários.

REFERÊNCIAS

BEJARANO, Nelson Rui Ribas; CARVALHO, Anna Maria Pessoa. Tornando-se professor de ciências: Crenças e Conflitos. **Ciência e Educação**, São Paulo, v 9, n. 1, 2003.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knoop. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Temas Transversais**. Brasília: 1998.

CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v 23, n. 1-2, Jan/Dez. 1997.

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos maus alunos**. Campinas: Papyrus, 2003.

FREITAS, D. S. PANIZ, C. M. Diário da prática pedagógica e a construção reflexividade do profissional professor. **Atas do V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Bauru, 2005. CD- ROM.

GAUTHIER, Clermont; MARTINEAU, Stephane; DESBIENS, Jean François; MALO, Annie; SIMARD, Denis. **Por Uma Teoria da Pedagogia. Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. (Coleção fronteiras da educação)

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

KRASILCHIK, Myrian. **Prática de ensino**. São Paulo: Harbra, 1996.

LACUEVA, Aurora. La evaluacion em la escuela: uma ajuda para seguir aprendiendo. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v 23, n. 1-2, Jan/Dez. 1997.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 25-39 Set/Dez. 2004.

LIMA, M. D. F. **O Diário da Prática Educativa como manifestação do pensamento do/a professor/a: uma estratégia metodológica**. In: II Congresso Internacional em Educação, 2004, Teresina. II Congresso Internacional em Educação, 2004. Disponível em: < www.ufpi.br/mesteduc/eventos/iiiiencontro/gt1/diario_pratica.pdf >. Acesso em: 10 Set. 2009.

PÓRLAN, R; MARTIN, J. **El Diario Del Professor : Um Recurso para la Investigacion em el Aula**. Ronda Del Tamarguillo: Díada, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. **Anais do XIV ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. CD-ROM

ZABALZA, Miguel. Á. **Diários de aula**. Portugal: Porto Editora, 1994.